



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO ESPECÍFICA DO PSICÓLOGO  
ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO A PARTIR DAQUILO QUE  
ESTÁ PROPOSTO NOS PLANOS DE ENSINO DE DISCIPLINAS  
RELACIONADAS AO SEU CAMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

**FLORIANÓPOLIS  
2009**

**JUNIOR VICENTE FRANKEN**

**AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO ESPECÍFICA DO PSICÓLOGO  
ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO A PARTIR DAQUILO QUE  
ESTÁ PROPOSTO NOS PLANOS DE ENSINO DE DISCIPLINAS  
RELACIONADAS AO SEU CAMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para obtenção do grau de Mestre em Psicologia  
pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia  
da Universidade Federal de Santa Catarina –  
UFSC

Orientador: Prof. Dr. Silvio Paulo Botomé.

**FLORIANÓPOLIS  
2009**

## JUNIOR VICENTE FRANKEN

Avaliação da formação específica do psicólogo organizacional e do trabalho a partir daquilo que está proposto nos planos de ensino de disciplinas relacionadas ao seu campo de atuação profissional

Dissertação aprovada como requisito parcial para à obtenção do grau de Mestre em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Mestrado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 27 de fevereiro de 2009

Dr. Narbal Silva  
(Coordenador PPGP/CFH/UFSC)

Dr. Silvio Paulo Botomé  
(PPGP/UFSC - Orientador)

Dra. Nádia Kienen  
(UNISUL- Examinadora)

Dra Denize Rosana Rubano  
(PUC/SP - Examinadora)

Dra. Olga Mitsue Kubo  
(PPGP/UFSC - Suplente)

*Dedico aos meus Queridos Pais (Erno e Lori)*

*“A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando um blábláblá e a prática, ativismo”.*

*Paulo Freire, 1996.*

# SUMÁRIO

## RESUMO

### Abstract

<b>1. AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO ESPECÍFICA DO PSICÓLOGO ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO A PARTIR DAQUILO QUE ESTÁ PROPOSTO NOS PLANOS DE ENSINO DE DISCIPLINAS RELACIONADAS AO SEU CAMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL</b>	<b>1</b>
1.1 Contribuições da Análise do Comportamento para compreensão do fenômeno organizacional	2
1.2 A atuação e formação do Psicólogo Organizacional e do Trabalho	4
1.3 Papel da universidade na formação de nível superior	8
1.4 Os problemas dos falsos objetivos de ensino para a formação de nível superior	12
<b>2. MÉTODO – PROCESSO PARA AVALIAR A FORMAÇÃO ESPECÍFICA DO PSICÓLOGO ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO A PARTIR DAQUILO QUE ESTÁ PROPOSTO NOS PLANOS DE ENSINO DE DISCIPLINAS RELACIONADAS AO SEU CAMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL</b>	<b>18</b>
2.1 Fontes de informação	18
2.2 Critérios de seleção das fontes de informação	18
2.3 Materiais	19
2.4 Situação e ambiente	19
2.5 Procedimento	19
<b>3. DIFERENTES TIPOS DE OBJETIVOS DE ENSINO PROPOSTOS POR PROFESSORES DE DISCIPLINAS ESPECÍFICAS DA FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO</b>	<b>34</b>
3.1 Múltiplos objetivos em uma única expressão “camuflam” aprendizagens a serem desenvolvidas em situações de ensino	34
3.2 Classes de informações (itens de conteúdo”, assuntos, temas...) expressas sob a forma de verbos com um complemento” não caracterizam atuações profissionais de psicólogos em organizações	47
3.3 “Declarações de intenção” também não explicitam aprendizagens necessárias para a formação do psicólogo organizacional	50
3.4 Ações ou atividades do professor, no âmbito escolar, não são garantias de aprendizagem dos alunos	61
3.5 Atividades acadêmicas dos alunos propostas como objetivos de ensino	66
3.6 Expressões “vagas”, “genéricas” ou “ambíguas” são inadequadas para orientar a formação do psicólogo organizacional e do trabalho	72
3.7 Comportamentos – gerais e intermediários – propostos como objetivos de	84

ensino para a formação do psicólogo organizacional e do trabalho

<b>4. PROVÁVEL ORIGEM DAS PROPOSTAS DE ENSINO EM PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO E INDICAÇÕES DE PLANEJAMENTO DE CURSO A PARTIR DAQUILO QUE ESTÁ REGISTRADO NOS PLANOS DE ENSINO DE DISCIPLINAS ESPECÍFICAS DA FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO</b>	<b>100</b>
4.1 Provável origem das propostas de aprendizagem para compor a formação do psicólogo organizacional e do trabalho	106
4.2 Indicações sobre o projeto de curso para a formação específica do psicólogo organizacional a partir daquilo que está registrado nos planos de ensino	112
<b>5. POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO DOS PROBLEMAS IDENTIFICADOS NOS OBJETIVOS DE ENSINO DE DISCIPLINAS ESPECÍFICAS DA FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO</b>	<b>117</b>
<b>6. REFERÊNCIAS</b>	<b>127</b>
<b>LISTA DE FIGURAS</b>	<b>131</b>
<b>LISTA DE TABELAS</b>	<b>132</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>134</b>
<b>ANEXO</b>	<b>136</b>

## RESUMO

Quais aprendizagens professores de disciplinas relacionadas à Psicologia Organizacional e do Trabalho estão propondo para compor a formação dos futuros profissionais para atuarem nesse campo de atuação? O que pode revelar as expressões que constituem os objetivos de ensino? A definição clara e precisa de objetivos de ensino é importante e influencia na probabilidade de o ensino ser eficaz. Avaliar a formação do psicólogo organizacional e do trabalho a partir dos objetivos propostos nos planos de ensino de disciplinas específicas desse campo de atuação explicita o tipo de profissional que a sociedade terá nos próximos anos, decorrente da formação que este teve nas universidades. Essa avaliação possibilita identificar se aquilo que está sendo proposto como aprendizagem nos objetivos de ensino faz referência a comportamentos significativos para compor o seu repertório profissional. Para isso, foram examinados planos de ensino de disciplinas relacionadas à formação do psicólogo organizacional e do trabalho em 3 universidades do Estado de Santa Catarina, sendo duas delas públicas não gratuitas, e a outra, pública e gratuita. Foram observadas, nos objetivos gerais e específicos das disciplinas selecionadas, as características estruturais de cada expressão apresentadas como objetivo de ensino (quantidade de objetivos em uma única expressão). Após, foram examinadas as características relacionadas à natureza do verbo e do complemento que constituíam a sentença do objetivo de ensino daquilo que estava sendo proposto. Dentro dos critérios estabelecidos, foram identificadas 14 disciplinas que apresentavam, em sua formulação original, 81 objetivos de ensino, entre eles, gerais, específicos e sem especificação, sendo que 58% destes apresentavam múltiplas unidades em cada expressão indicada como objetivo de ensino. A partir da análise das expressões em relação à quantidade de unidades de aprendizagem em um único objetivo proposto, foram identificadas 179 unidades, sendo que 37% desse total correspondem a expressões vagas ou ambíguas; 16% correspondem a declarações de intenção; 15% correspondem a atividades ou ações de professores; 13% correspondem a comportamentos; 10% correspondem a comportamentos intermediários; 8 % correspondem a atividades ou atuações escolares dos alunos, e 1% corresponde a “classes de informações expressas sob a forma de verbos com um complemento”. Por meio dos resultados obtidos, foi possível avaliar que os “objetivos de ensino” analisados não explicitam aquilo que o futuro profissional deverá realizar depois de formado, ignorando uma grande e antiga produção científica sobre formulação de objetivos de ensino. Há, na estruturação das sentenças que constituem os objetivos de ensino, problemas na sua formulação que impossibilitam a identificação clara e precisa dos comportamentos profissionais. Os dados possibilitam aos profissionais responsáveis pela formação de psicólogos avaliarem a importância de formularem e se orientarem pelos comportamentos profissionais socialmente significativos que caracterizam o trabalho do psicólogo organizacional e do trabalho. Uma possibilidade de superação para esse problema é propor aprendizagens com base em comportamentos profissionais, tendo como centro do processo de ensino aquilo que o aluno deverá estar apto a fazer diante de fenômenos e processos psicológicos em organizações de trabalho.

Palavras-chave: Objetivos de Ensino. Formação Profissional. Aprendizagem. Psicologia Organizacional e do Trabalho. Comportamento profissional.



## ABSTRACT

Which learnings teachers of disciplines related to the Organizational Psychology are proposing to compose the formation of the upcoming professionals for them to act in this area of work? What can reveal the expressions that constitute the teaching objectives? The clear and accurate definition of teaching objectives is important and influences on the probability of the effective teaching. To evaluate the organizational psychologist's formation starting from the objectives proposed in the teaching plans of specific disciplines of that area of work explicit the kind of professional that will compose the society in the following years, due to the formation those professionals had learned in the universities. This evaluation becomes possible to identify whether what is being proposed as learning in the teaching objectives does reference to concrete and relevant situations with which they will be confronted in their professional exercise. For this analysis, plans of teaching of disciplines related to the organizational psychologist's formation were examined in 3 universities of the State of Santa Catarina, being two of them public but no free from fee and the other public and free. In the general and specific objectives of the selected disciplines, were observed structural characteristics of each expression presented as teaching objective (amount of objectives in a single expression). Following, were examined the characteristics related to the nature of the verb and of the complement that constituted the sentence of the teaching objective of what was being proposed. Inside of the established criteria, 14 disciplines that presented in its formulation original 81 teaching objectives were identified, among them: general, specific and without specification, and 58% of those presented multiple units in each expression indicated as teaching objective. Starting from the analysis of the expressions related to the amount of units of learning in a single proposed objective, were identified 179 units, being 37% of that total correspond to vague or ambiguous expressions; 16% correspond to declarations of intentions; 15% correspond to activities or teachers' actions; 13% correspond to behaviors; 10% correspond to intermediate behaviors; 8% correspond to activities or the students' school performances and 1% correspond to "classes of expressed information under the form of verbs with one complement". Through the obtained results, it was possible to evaluate that the "objectives teaching" analyzed do not explicit what the upcoming professionals should accomplish after graduated, ignoring a great and previous scientific production about formulation of teaching objectives. There is, in the structuring of the sentences that constitute the teaching objectives, problems in its formulation, which disable the clear and necessary identification of the professional behaviors. The data become possible to the responsible professionals for the psychologists' formation, to evaluate the importance of their formulation and guidance for the professional behaviors socially significant that characterize the organizational psychologist's work. A possibility to overcome that problem is to propose learnings inspired in professional behaviors, with focus in the center of the teaching process in which the students should be capable to do when they find phenomena and psychological processes in work organizations.

**Keywords:** Teaching Objectives. Professional Formation. Learning. Organizational Psychology. Professional Behavior.

## 1

**AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO ESPECÍFICA DO PSICÓLOGO  
ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO A PARTIR DAQUILO QUE ESTÁ  
PROPOSTO NOS PLANOS DE ENSINO DE DISCIPLINAS RELACIONADAS AO  
SEU CAMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

Será que o nome de uma pessoa é suficiente para defini-la? Talvez o nome seja o suficiente para identificá-la, todavia, talvez seja insuficiente para definir seus gostos, opiniões, crenças, valores etc. De maneira análoga, os nomes das atividades que os psicólogos realizam em organizações não são suficientes para caracterizar o que eles realmente fazem nesses ambientes de trabalho. Análise de trabalho, recrutamento, seleção de pessoal, treinamento, avaliação de desempenho, desenvolvimento organizacional, análise de clima e cultura organizacional, planejamento de cargos, movimentação e desligamento são nomes de algumas atividades que os psicólogos tradicionalmente realizam em contextos organizacionais e que identificam a atuação desses profissionais nesse campo. Muitos mais que atividades, esses nomes referem-se a processos de trabalho que psicólogos organizacionais realizam em suas atividades profissionais e que definem diferentes tipos de relações que esse profissional estabelece com seu meio. Partir dos nomes de processos de trabalho que psicólogos realizam em organizações parece orientar inadequadamente a formação desses profissionais, pois não necessariamente esses processos de trabalho se encontram suficientemente descritos na literatura da área e não fazem referência a necessidades sociais (ou organizacionais) com as quais irão se deparar durante o exercício profissional.

Kubo e Botomé (2004) consideram que o exame, a investigação e a avaliação do processo de formação em Psicologia em relação aquilo que está sendo estabelecido como aprendizagens necessárias para atuação profissional dependem de outras pessoas. Cabe especialmente aos profissionais de cada campo de atuação profissional, pesquisadores, professores e profissionais verificar o que de fato resulta dos processos de ensino de Psicologia, especialmente em relação à formação do psicólogo organizacional e do trabalho. O que é apresentado como “objetivos de ensino” merece um exame cuidadoso, uma vez que eles devem expressar o que o aluno aprenderá, e isso define tanto o ensino como o que a sociedade terá como profissional nos anos seguintes. Examinar a maneira como são usados os conceitos de objetivos de ensino nos planos de disciplinas de psicologia organizacional e do trabalho leva a ter alguma evidência do que está sendo contratado como relação entre alunos e

professores do ponto de vista do que será aprendido nas atividades – ou por meio delas – desenvolvidas pelos professores. Parece importante, produzir conhecimento acerca desse fenômeno, por meio da resposta à pergunta: *quais são as aprendizagens propostas para compor a formação de psicólogos organizacionais e do trabalho apresentadas em planos de disciplinas relacionadas a esse campo de atuação profissional?*

### **1.1 Contribuições da Análise do Comportamento para compreensão do fenômeno organizacional**

A clareza em relação ao objeto de estudo de um determinado campo de atuação profissional é um requisito básico para orientar a formação de qualquer profissional que deseje produzir resultados significativos a partir de suas intervenções. Em relação à Psicologia Organizacional e do Trabalho, é possível perceber que há concordância entre os pesquisadores e profissionais pertencentes a esse campo de atuação profissional em relação ao seu objeto de estudo e de intervenção: as organizações (Malvezzi, 1979; Bastos 1990, 1992; Zanelli, 1994a, 1994b, 1995b; Iema, 1995 e outros), sendo que o mesmo não acontece em relação a sua definição. As diferentes definições de organização encontradas na literatura apresentam aspectos reducionistas, muitas vezes sendo considerado como um local de trabalho, sua estrutura física, ou até mesmo como sinônimo de empresas (Braga-Filho, 2003). Outros autores recorrem a figuras de linguagem para definir organizações: “máquinas”, “culturas”, “cérebros”, “prisões psíquicas”, “instrumentos de dominação” são alguns exemplos de metáforas utilizadas para definir organizações organização identificados por Kienen e Wolf (2001). Além de metáforas, personificações também fazem parte do universo dessas definições. Ao invés de aumentar a percepção sobre o fenômeno organização, a utilização de figuras de linguagem para definir organizações encobre e dificulta a percepção de suas características, diminuindo a possibilidade de intervenções precisas dos profissionais que nela atuam.

Malvezzi (1979) define organizações como sistemas sociotécnicos encarregados de propiciar os meios para a ocorrência dos processos de transformação de insumos em produtos. Para o autor, esse sistema é formado por dois subsistemas: o técnico e o social. O subsistema técnico compreende o equipamento, as instalações e suas operações. O subsistema social, por sua vez, é constituído por pessoas com características físicas e psicológicas particulares e com uma exigência de organização tanto formal como informal na situação de trabalho. A

definição proposta por Malvezzi (1979) parece conseguir integrar aspectos físicos e sociais em sua acepção, porém, enfatiza muito uma relação de produção sem definir o que são insumos e o que são produtos da intervenção do psicólogo. Ao se referir às organizações, Zanelli (1994a; 1994b) integra várias teorias que demonstraram a importância de considerar as relações sociais e o contexto histórico como aspectos definidores das organizações. Em sua definição de organização, o autor inclui empresas produtoras de bens de consumos, de prestação de serviços, filantrópicas, coercitivas, associativas e assim por diante, tais como indústrias, hospitais, presídios, sindicatos etc. Independentemente da forma como são definidas, as organizações, para o autor, são constituídas por regras, políticas, objetivos, missões, funções e procedimentos que estão presentes nas mentes de seus membros e são socialmente construídas (Zanelli, 2001). Definições vagas, imprecisas e que não explicitem a dimensão psicológica com a qual os futuros psicólogos organizacionais e do trabalho irão se defrontar comprometem as decisões inerentes aos processos de ensinar pelos professores e de aprender pelos alunos.

A partir das contribuições da Análise do Comportamento, principalmente em relação à noção de comportamento como um conjunto de relações entre aspectos da situação antecedente, ações do organismo e aspectos da situação conseqüente (Botomé, 2001), é possível definir organizações a partir de uma dimensão psicológica, clara e objetiva. Considerando que o comportamento é a dimensão psicológica das organizações, estas podem ser definidas como um complexo sistema de interação de comportamentos. Compreender organizações como um sistema comportamental complexo implica, para os psicólogos e principalmente aos professores de disciplinas relacionadas à Psicologia Organizacional e do Trabalho, ter clareza sobre a dimensão psicológica desse conceito. Há, por isso, necessidade da produção de conhecimento para a identificação dos aspectos que interferem sobre fenômenos e processos psicológicos em ambientes de trabalho. A definição de organizações a partir de uma definição comportamental aumenta a visibilidade sobre aquilo que deve ser ensinado nos cursos de graduação que formam os futuros psicólogos organizacionais e do trabalho e constitui um avanço em relação à definição encontrada na literatura dessa área.

Em síntese, a formação de qualquer profissional de nível superior requer clareza em relação ao seu objeto de estudo para que as intervenções dos egressos produzam resultados significativos na sociedade. No caso específico da formação do psicólogo organizacional e do trabalho, definições vagas e imprecisas sobre o fenômeno organizacional não explicitam a dimensão psicológica de suas intervenções e não orientam aquilo que deve ser aprendido.

Muito mais que uma definição precisa sobre organização, o ensino para identificação dos processos e fenômenos psicológicos em organizações de trabalho constitui um avanço em relação ao ensino de definições, sendo que as contribuições da Análise do Comportamento são importantes nesse processo, pois aumentam a visibilidade sobre processos e fenômenos psicológicos relacionados às organizações de trabalho.

## **1.2 A atuação e formação do psicólogo organizacional e do trabalho**

A formação do psicólogo para atuar no campo da psicologia organizacional e do trabalho tem sido estudada por alguns autores, Borges-Andrade (1987), Bastos (1997, 1992), Canêo (1993) Zanelli (1994, 1995, 2004), Tosi (2005). Parece ser consenso entre esses autores que existem problemas na formação do psicólogo, o que compromete a atuação profissional. Mas qual a relação entre os processos de ensino universitário e a atuação profissional de psicólogo em organizações de trabalho? O que deve ser ensinado nos cursos de Psicologia? Qualquer profissão é definida e caracterizada pela capacidade de os profissionais intervirem sobre fenômenos que constituem seu objeto de trabalho nos contextos mais variados. Essa capacidade, por sua vez, está relacionada com as aprendizagens desenvolvidas no processo de formação desses profissionais. No caso da Psicologia, mais especificamente em relação ao campo de atuação organizacional e do trabalho, os futuros psicólogos ainda são capacitados para intervir sobre uma parcela restrita de processos e necessidades de natureza psicológica. A produção de conhecimento sobre a avaliação das proposições de aprendizagens propostas nos planos de ensino de disciplinas específicas de psicologia organizacional e do trabalho é um passo importante para o aperfeiçoamento dos processos formativos dos profissionais desse campo de atuação.

Para definir a função do psicólogo em organizações, Malvezzi (1979) examinou as atividades de quarenta e seis psicólogos, profissionais de recursos humanos, em vinte e quatro empresas situadas na grande São Paulo. Os dados foram coletados por meio de duas formas: questionários e entrevistas. Entre os principais dados apresentados pelo autor, destacam-se: 1) os psicólogos que atuavam em organizações de trabalho realizavam atividades predominantemente técnicas, sem a possibilidade de definir objetivos do seu próprio trabalho na organização; 2) havia uma expectativa clara de que psicólogos não participassem de intervenções ligadas aos processos organizacionais; 3) em decorrência disso, psicólogos

acabam atuando de acordo com as expectativas daqueles que os contratavam; 4) os profissionais da área não possuíam conhecimento necessário para caracterizar processos organizacionais. Os dados encontrados na literatura que investiga a atuação de psicólogos em organizações indicam que esses profissionais não tiveram uma formação adequada em relação às exigências com as quais deverão lidar após o processo de ensino.

Mais de uma década depois do estudo de Malvezzi (1979), Zanelli (1994) investigou a atuação dos psicólogos brasileiros nas organizações de trabalho, analisando e avaliando principalmente suas atividades e sua formação acadêmica. A partir de relatos coletados por meio de entrevista, em sua pesquisa, o autor constatou uma grave configuração sobre os profissionais que atuam nas organizações: o psicólogo organizacional brasileiro executa um número muito pequeno de possibilidades de aplicação da área de que dispõe, não estando preparado nem mesmo para o pouco que executa. Se já não bastasse isso, os mesmos profissionais entrevistados estão afastados de modelos teóricos, do conhecimento e método científico para fundamentar e planejar suas atividades, bem como suas intervenções. A conclusão de sua investigação é de que grande parte dos psicólogos nas organizações não possui parâmetro de julgamento crítico do seu próprio trabalho e se mantém distante do papel de agente de transformação, o qual, no seu entendimento, é o que justifica a presença do psicólogo nas organizações. Avaliar aquilo que está sendo proposto para a formação do psicólogo organizacional e do trabalho parece preencher uma lacuna no conhecimento já produzido na área, dado que as atuações dos profissionais desse campo parecem limitadas.

As variáveis relacionadas à atuação de psicólogos em organizações são múltiplas. As questões apresentadas por Malvezzi (1979), Venturi (1988) e Zanelli (1992) revelam um problema na base da formação acadêmica dos psicólogos dentro das universidades, nas quais os processos de ensino-aprendizagem se mostram precários, insuficientes e ineficazes. Desinteresse e despreparo dos professores, tentativa de tornar as próprias experiências como modelo para os alunos, ensino generalista, viés clínico, falta de um referencial crítico da realidade política e social das organizações são algumas variáveis identificadas por Zanelli (1994) que demonstram o amadorismo como vem sendo tratada a formação do psicólogo organizacional e do trabalho nas universidades brasileiras. Os aspectos indicados por Zanelli (1994) sobre os problemas da formação em Psicologia são amplos e não discrimina as variáveis importantes para a superação das críticas em relação à atuação do psicólogo organizacional. A produção de conhecimento sobre avaliação da formação profissional dos psicólogos organizacionais e do trabalho a partir daquilo que está proposto como

aprendizagens constitui um avanço na área, visto que identifica aspectos específicos e que são determinantes na formação desse profissional.

Bastos (1994) qualifica como “limitadas” às atuações de psicólogos que não conseguem romper as atividades de seleção, treinamento, e recrutamento, caracterizadas pelo uso indiscriminado de testes. Atuações dessa natureza geram estereótipo e descrédito em relação a sua atuação. Além disso, revelam o cunho tecnicista incutido em manuais de técnicas, “pacotes de receitas”, conhecidos como agentes de reprodução do *status quo*. Ao chegar a essa constatação, o autor aponta para uma lacuna do conhecimento em relação ao que precisa ser ensinado nas instituições de ensino superior, o que se confirma na falta de repertório dos psicólogos para agir de outra forma. Venturi (1988) identifica que a formação do psicólogo organizacional é limitada, indicando que é preciso reduzir a dicotomia que existe entre teoria e prática, pois ela verdadeiramente compromete a formação desse profissional. Aquilo que é proposto como aprendizagens a serem desenvolvidas durante o processo formativo é condição para uma atuação profissional bem-sucedida, dado que é no meio de ensino em que são desenvolvidos os comportamentos profissionais que caracterizarão o seu exercício profissional.

Tosi (2005), ao pesquisar as expectativas de agentes organizacionais relacionadas à atuação do psicólogo na organização, encontra dados que revelam expectativas equivocadas ou limitadoras do campo de atuação do psicólogo: desenvolver atividades comumente realizadas pelos psicólogos e conhecidas como atividades tradicionais ou de nível técnico; intervir clinicamente nos problemas da empresa; desenvolver atividades burocráticas e rotineiras; atuar de maneira “mágica”; ser submisso às determinações e rotinas da empresa. Em seu estudo, a autora também identifica expectativas pertinentes à formação do profissional: colaborar e propor soluções para os problemas da organização, “transmitir segurança”, liderar pessoas na empresa, ser criativo, ser ético, apresentar comportamentos de produção de conhecimento, relacionar-se com outras pessoas. Para a autora, os dados indicam não só expectativas, mas também características de situações com as quais os psicólogos vão se defrontar durante o estágio e depois de formado. Assim, essas expectativas (situações) constituem elementos que podem ser úteis para avaliar a formação específica do psicólogo organizacional e também projetar vários comportamentos importantes para compor a formação desse profissional, de maneira a constituir objetivos de ensino nos cursos de graduação.

A formação do psicólogo deve levar em consideração as situações com as quais os futuros psicólogos irão se defrontar no seu meio. Isso inclui a preparação para lidar com

situações aversivas e desgastantes. Ao investigar a inserção profissional de psicólogos no mercado de trabalho em Florianópolis, Pimentel (2007) identifica a dificuldade de recém-formados em trabalhar no campo de atuação profissional que escolheram, ainda no período de formação na universidade. Dos 9 recém-formados entrevistados pela autora, 8, no momento da pesquisa, não estavam empregados ou trabalhando em algum campo de atuação profissional relacionada à área de Psicologia, sendo que alguns destes chegaram a trabalhar em organizações de trabalho em cargos que exigiam escolaridade abaixo daquela que possuíam. A autora também analisou, entre outros, as decorrências para os recém-formados dessa dificuldade de inserção profissional na área de Psicologia, inclusive em Psicologia Organizacional e do Trabalho, identificando evidências de sofrimento por não conseguirem atuar no campo de trabalho para o qual foram formados na universidade. Pimentel (2007) identifica sinais de medo, ansiedade, angústia, depressão e baixa auto-estima como os mais recorrentes nos recém-formados que não conseguem trabalhar com processos e fenômenos psicológicos. Esses resultados sugerem perguntas: Será esse o produto ou resultados “ideais” a serem alcançados ao final do processo de ensino? Qual é o papel da universidade na sociedade? Aumentar problemas ou resolvê-los? Parece ser socialmente relevante produzir conhecimento sobre a formação de psicólogos organizacionais a partir daquilo que está sendo proposto como aprendizagens nos cursos de graduação de Psicologia.

Os estudos apresentados revelam o quanto a formação não prepara o profissional para atuar nas organizações, além de não prepará-lo cientificamente para lidar com os fenômenos psicológicos diante das tradicionais e novas modalidades de serviços e limitar a sua atuação ao uso de técnicas, consideradas descontextualizadas e alheias às demandas sociais. A formação do psicólogo organizacional e do trabalho está sendo desenvolvida com limitações, deficiências e despreparo. Diante dessa realidade, é possível inferir que os profissionais que atuam nas organizações carecem de uma formação que desenvolva comportamentos profissionais necessários para solucionar problemas da sociedade relacionados a fenômenos e processos psicológicos. É importante que o psicólogo desenvolva aprendizagens que o tornem capaz de analisar e compreender os processos organizacionais ou as problemáticas que estão relacionadas aos contextos em que atua. Uma atuação eficaz ou competente requer uma formação acadêmica que possibilite o desenvolvimento de capacidades para intervir vinculado aos fundamentos da pesquisa, como o desenvolvimento de competências técnicas e pessoais. A formação deficiente deixa a desejar no que tange ao desenvolvimento de conhecimentos e habilidades para atuar no campo da Psicologia Organizacional e do Trabalho. A avaliação da



formação dos profissionais que atuam nas organizações de trabalho contribuiu com o conhecimento sobre a melhoria da qualidade do ensino no campo Psicologia Organizacional e do Trabalho e identifica pontualmente os problemas que podem estar relacionadas à atuação desse profissional.

### **1.3 Papel da universidade na formação de nível superior**

Ribeiro (1969), numa avaliação abrangente, constata que a universidade passa por problemas e que ela é a responsável em definir as suas próprias resoluções. O autor examina os problemas da educação no País, utilizando dois conceitos que se referem a processos que levam a universidade e a sociedade a caminhos distintos. Um dos conceitos utilizados pelo autor para explicar os problemas das universidades no Brasil é o de “Modernização Reflexa”, que se refere a um processo de cópia do modelo de eficácia e eficiência de soluções que deram certo em outros contextos, principalmente nos países desenvolvidos. De uma maneira geral, em sua política, a “Modernização Reflexa” não exige esforços especiais no plano da criatividade intelectual, pois aquilo que caracteriza esse processo é adotar aquilo que é prescrito sem levar em consideração as necessidades da população. Uma das decorrências que Ribeiro (1969) pontua desse processo de “Modernização Reflexa” é que parece que a universidade “continuará existindo e exercendo o seu papel tradicional como o fez até agora, inconsciente de si mesma e da sociedade à qual serve”, produzindo consumidores dos “frutos” da industrialização alheia e não de suas “sementes”. O autor, quando utiliza o termo “frutos”, refere-se ao conhecimento e às tecnologias produzidas em centros de pesquisa dos países desenvolvidos. Uma das decorrências do processo de “Modernização Reflexa” que Ribeiro (1969) observa é que esta é uma maneira de perpetuar a estrutura de poder e as camadas sociais por ela privilegiadas, impossibilitando o papel de uma universidade orientada para a transformação estrutural da sociedade a qual serve. Além disso, Ribeiro (1969) denuncia que a maioria dos professores na universidade adotam um discurso de “Crescimento Autônomo”, mas muitos professores renomados adotam na verdade uma postura modernizadora, do quais tornam-se apêndices das universidades estrangeiras.

Em oposição à Modernização Reflexa, Ribeiro (1969) apresenta uma direção diferente para universidade e para sociedade de uma forma geral quando explicita processo referente ao conceito de “Crescimento Autônomo”, que é indicado como caminho para a superação no atraso nacional. Esse processo exige o máximo de lucidez e de intencionalidade tanto em

relação à sociedade nacional como em relação à própria universidade. Nesse processo, a Universidade deve ser uma “alavanca de aceleração evolutiva” na sociedade na qual está inserida, produzindo cidadãos aptos a questionar todas as instituições sociais, inclusive a universidade, indagando se cada uma delas atua no sentido do atraso do País ou da superação de suas dificuldades e limitações. Esse processo, segundo o próprio autor, exige rebeldia contra o atraso em que se encontra a sociedade e a universidade, principalmente por parte dos professores destas, que têm a possibilidade de preservar aquilo que já vem sendo feito ou projetar algo diferente daquilo que está sendo produzido.

Ao avaliar a função da formação universitária brasileira de uma forma geral, Botomé e Kubo (2002) afirmam que educação universitária deveria habilitar as pessoas a agirem de maneira que, de suas ações, decorressem resultados significativos à sociedade. Entretanto, essa condição está ainda longe de ser alcançada em virtude da forma como estão organizados os cursos de graduação e da falta de clareza sobre o processo de ensino-aprendizagem.

A concepção tradicional sobre o processo de ensino-aprendizagem considera o conhecimento como aquilo que deve ser ensinado pelos professores e que deve ser aprendido pelos alunos (Botomé e Kubo, 2002). Assim, a organização do que precisa ser ensinado, em geral, é feita em duas dimensões: assuntos em relação ao tempo. Com esses dois elementos, é organizada a maioria dos currículos de graduação das universidades brasileiras. Por essa forma, durante a graduação (tempo) é repassado um conjunto considerável de informações ou conhecimentos (assuntos) aos alunos, prescindindo do fato de que esse “repasso” é o papel do ensino e que este garante o aprendizado do aluno. Esse tipo de estrutura retrata o conceito de “comportamentalizar conteúdos” ou “classes de informações” em disciplinas. A organização do ensino dessa forma está longe de favorecer aprendizagens concretas aos alunos, que, por sua vez, produzam resultados significativos para suas vidas. Na forma tradicional de ensino, a verificação desse aprendizado se dá principalmente por meio de provas em que, na maioria das vezes, o aluno aprende realmente a repetir informações. Uma possibilidade de superação do ensino tradicional é ter no núcleo dos objetivos de ensino as capacidades de atuar específicas dos egressos nas circunstâncias de sua vida profissional.

Em alguns casos, há um treino ou atividades práticas dos alunos ainda no contexto de realização de seus cursos. Mesmo assim, não há clareza sobre qual a relação entre conhecimento e atuação prática, ou como transformar o conhecimento em atuação de alguém no seu cotidiano ou, em outras palavras, como processar o conhecimento para produzir aprendizagem de atuação e capacidade de atuar de determinada forma na sociedade.

A forma tradicional de ensino considera conteúdos, informações e técnicas como aquilo que deve ser aprendido pelos alunos e como aquilo que deve ser ensinado pelos professores. Botomé e Kubo (2002) denunciam que essa forma de planejar o ensino está inadequada em relação àquilo que já se sabe sobre os processos de ensinar e aprender. A organização daquilo que precisa ser aprendido pelos alunos em um programa de uma disciplina é decidida, em geral, como base em dois referenciais: conteúdos distribuídos em relação ao tempo.

Os autores prosseguem o exame e indicam que essa forma de projetar a educação é mais apropriada para organizar estantes de bibliotecas, para a alocação do conhecimento já produzido em estantes. Esse tipo de referencial é inadequado, pois não orienta aquilo que deve ser desenvolvido como aprendizagem para os futuros profissionais de nível superior. Aquilo que é fundamental, nessa concepção de ensino, são conteúdos, técnicas, autores, teorias, abordagens etc. Essa forma de propor o ensino pode ser comparada com a que Paulo Freire denominou de “concepção bancária”, caracterizada pela idéia de depósito de conteúdos, realizado pelo professor. Na “concepção bancária”, o aluno tem um papel passivo no seu processo educativo.

Em 2002, com a aprovação das proposições das diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Psicologia, houve a possibilidade de superar a concepção de ensino tradicional, caracterizado pela distribuição de disciplinas em relação aos conteúdos ou conhecimentos já existentes, por diretrizes orientadas por “competências e habilidades” profissionais (Kubo e Botomé, 2004). De acordo com Kubo e Botomé (2004), essa nova perspectiva para o ensino em Psicologia, caracterizada pela explicitação das competências ou habilidades profissionais a serem desenvolvidas por meio do ensino, surgiu como uma possibilidade concreta de superação dos equívocos realizados nos processos de ensino, principalmente por delimitarem aquilo que deveria ser aprendido pelos alunos como núcleo e função dos processos de ensino. Apesar de indicarem o avanço trazido pelas mudanças curriculares, os autores consideram que o conceito de comportamento apresenta uma forma mais precisa para definir objetivos de ensino. Definir objetivos de ensino com base em comportamentos profissionais constituiu um avanço em educação, pois explicita um resultado a ser atingido com o ensino.

Problemas em relação à clareza do papel da universidade em uma sociedade constituem uma variável que orienta decisões sobre o que ensinar aos alunos. O ensino universitário deveria produzir resultados socialmente significativos por meio da atuação de seus egressos. A concepção tradicional sobre o processo de ensino-aprendizagem considera o conhecimento o ponto de partida para aquilo que deve ser ensinado nos cursos de níveis

superior. A superação da concepção tradicional passa pela transformação do conhecimento em atuação de alguém no seu cotidiano. A explicitação daquilo que precisa ser aprendido pelos alunos em termos de comportamentos é uma alternativa para superação dos problemas em educação de nível superior.

#### **1.4 Os problemas dos falsos objetivos de ensino para a formação de nível superior**

Qual é a função de um objetivo de ensino em educação? Qual é a contribuição para o trabalho de professores de nível superior de um objetivo formulado em termos de comportamentos dos aprendizes? Quais as decorrências para o processo de ensino estabelecer objetivos de ensino claros e precisos? Os conhecimentos encontrados na literatura parecem indicar que os problemas sobre a função dos objetivos em educação e, especialmente na subarea de psicologia organizacional e do trabalho, ainda não foram superados. De acordo com Botomé (1985), é possível encontrar “receitas” ou “fórmulas” sobre como descrever objetivos de ensino sem que seja realizado um exame das decorrências e daquilo que é nuclear no próprio conceito. Somente com uma definição adequada de objetivo de ensino é possível escolher atividades de ensino que levem o aprendiz a atingir o resultado proposto pelos professores que o formularam.

Botomé e Kubo (2002) consideram que, “quando alguém trabalha com objetivos de ensino em qualquer contexto educativo, ele está trabalhando com aquilo que os docentes pretendem conseguir como resultado, produto ou decorrência em seus alunos. E isso se chama aprendizagem”. O que caracteriza o processo de ensinar é o professor conseguir que seus alunos modifiquem o comportamento que apresentam nas suas relações com a sociedade, como decorrência do trabalho de ensino. Essa mudança de comportamento é o que vários autores (Skinner, 1972; Kubo e Botomé, 2001) denominam de aprendizagem, que é, no caso do ensino, o resultado definidor do trabalho de um professor no exercício de sua função. Objetivos de ensino devem indicar qual o comportamento resultante do processo de ensino e que faça referência ao que o aluno deverá estar apto a apresentar diante de circunstâncias de atuação profissional.

Examinar a maneira como são usados os conceitos de objetivos de ensino nos planos de disciplinas de psicologia organizacional e do trabalho leva a ter alguma evidência do que está sendo contratado como relação entre alunos e professores do ponto de vista do que será aprendido nas atividades – ou por meio delas – desenvolvidas pelos professores. Ao examinar

os objetivos de ensino propostos para o ensino superior, Botomé e Kubo (2003) constataram que há um deslocamento daquilo que é central no conceito de objetivo de ensino para os adjetivos que os acompanham. Os autores destacam que é necessário aprofundar aquilo que é nuclear num objetivo de ensino. O exame dos autores denuncia a ocorrência de uma substituição de nomes sem uma mudança significativa nos processos de formulação de objetivos, para uma devida superação dos equívocos apresentados em relação ao ensino de nível superior e as decorrências para a sociedade a qual serve. Os autores destacam, por exemplo, o modismo do uso do conceito de competência em substituição ao conceito de objetivos de ensino, sem uma definição exata desse “novo” conceito que aumente a visibilidade sobre aquilo que é central em um processo de ensino: a mudança de comportamento do aluno definido por um objetivo de ensino. É necessário aprofundar aquilo que é nuclear no conceito de objetivo de ensino.

Em relação aos objetivos de ensino, Botomé (1985) examinou as proposições conceituais na literatura existente no Brasil e explicitou vários problemas em relação a esse conceito e seus diferentes usos em Educação. Esse autor evidenciou vários problemas nas diferentes proposições de entendimento desse conceito e no seu uso no ensino na literatura existente e acessível aos docentes brasileiros na década de 1970. O autor examina seis tipos de “falsos objetivos”<sup>1</sup> encontrados em planos de ensino: “itens de conteúdo”, “intenção de professores”; “ações ou atividades de professores”, “ações (classes de respostas) dos aprendizes”; “atividades de ensino”; “conteúdos transformados em ações dos aprendizes”. Dessa forma, é possível constatar que vários objetivos utilizados por Abbad *et al.* (2006) para exemplificar objetivos de ensino também são falsos objetivos de ensino, são atividades que parecem objetivos, mas ainda se referem ao que o aluno faz em sala de aula e não ao que ele deverá ser capaz de fazer após o período de ensino na universidade.

Ao elaborar objetivos de ensino como itens de conteúdo, temas, informações, técnicas, abordagens, autores ou assuntos que serão apresentados aos alunos, professores não identificam o papel do conhecimento para o processo de ensino. Partir dos conhecimentos já produzidos e acumulados por uma determinada área como decisão em um processo de ensino leva o professor a desempenhar um papel de “transmissor de conteúdo e informações”, ao invés de produzir condições para as aprendizagens dos alunos. O que já é conhecido é um recurso ou meio para viabilizar a aprendizagem do aluno. Uma das decorrências desse tipo de

---

<sup>1</sup> Expressão proposta por Célia Maria C. Gonçalves, em um texto escrito em 1978, para uso em um curso de Especialização em Análise e Programação de condições de Ensino, desenvolvido na Universidade Federal de São Carlos

expressão como objetivo de ensino é um distanciamento em relação às necessidades e aos problemas sociais com os quais ele terá que lidar depois de formado, sendo estes a matéria-prima para projetar aquilo que alunos deverão aprender com o processo de ensino. Colocar informações e conteúdos em objetivos de ensino leva, no máximo, os alunos a repetir, memorizar e adotar esses conhecimentos, o que é insuficiente para a formação de psicólogos que irão lidar com processos e fenômenos psicológicos em organizações.

Intenções de professores também constituem “falsos objetivos” de ensino. Botomé (1985) destaca que a proposição de intenções de professores como objetivos de ensino tende a ser atraente e dificulta discordâncias ou críticas, afinal, o professor está “bem-intencionado”. A delimitação de um objetivo expressando a intenção de quem o formula encobre ou “camufla” aquilo que é importante e necessário ser ensinado pelo professor e aprendido pelo aprendiz. Apresentar intenções do professor como objetivos de ensino é desconsiderar aquilo que já se conhece sobre o conceito de objetivo de ensino e suas decorrências sobre os processos de ensinar e aprender. O que o professor almeja, deseja ou pretende não é o mesmo que explicitar aquilo que precisa ser aprendido pelos alunos. Em situações em que o professor formula objetivos de ensino em forma de intenções, caso o aluno não aprenda o que o professor pretendeu, não há o que questionar, dado que o professor teve “boas intenções”. Formular objetivos dessa forma, sobretudo, exime o professor de sua responsabilidade sobre o processo de ensinar, que passa a depender necessariamente da aprendizagem dos alunos.

Ações ou atividades dos professores também são inadequadas para definir objetivos de ensino. A apresentação de atividades ou ações de professores em situação de ensino como objetivo desloca o núcleo do objeto de ensino da mudança de comportamento do aluno para atividade do professor. Além disso, pressupõe que o aluno é “coadjuvante” no processo de ensino. Para Botomé (1985), a execução de determinados procedimentos não garante a produção do resultado esperado em um processo de ensino: a aprendizagem dos alunos. Assim como itens de conteúdo e informações, atividades de professores em sala de aula são meios para se conseguir produzir a aprendizagem de seus aprendizes. Outra decorrência da proposição de atividades de professores em sala de aula como objetivos de ensino é supor que o aluno é um corpo sem “alma” a ser moldado pelo professor durante o processo de educação (Freire, 1996).

As ações dos alunos também são, freqüentemente, confundidas com objetivos de ensino. Botomé (1977) estabelece diferenças entre objetivos e atividades de ensino, sendo que um objetivo de ensino orienta as decisões do professor em relação às atividades. Outra diferença é que objetivos de ensino devem explicitar comportamentos e não apenas ações do

aprendiz, dado que ações constituem apenas um dos três componentes de um comportamento. Uma ação pode ter diferentes significados dependendo do meio onde é realizada, das relações que estabelece com o seu ambiente. Quando professores propõem ações de alunos em sala de aula como objetivos de ensino, eles, no mínimo, estão considerando alunos como sujeitos ativos no processo de aprendizagem. Porém, por não considerar as necessidades e circunstâncias com as quais esse aluno irá lidar após o período de ensino como núcleo do objetivo de ensino, professores correm o risco de cair num ativismo sem significado, sentido ou relevância para o aluno.

Outra forma de confundir meios com fins (além de itens de conteúdo, atividades de professores e atividades de alunos) é julgar atividades de ensino como objetivos de ensino. O que os alunos farão como atividade didática não é o mesmo que eles deverão fazer diante de situações que exijam intervenções profissionais (Botomé, 1985). Uma atividade de ensino é uma condição planejada pelo professor para que o aluno possa aprender determinado comportamento. Um dos riscos de confundir atividades de ensino com objetivos de ensino discutidos por Botomé (1985) é a crença de que a atividade é válida por si mesma. Discutir por discutir, pesquisar por pesquisar. E para que serve a discussão? E a pesquisa? É justamente explicitar a finalidade da discussão e da pesquisa aquilo que pode ser nuclear em um objetivo de ensino. As decorrências dessas atividades parecem ser orientar as decisões daquilo que é importante ensinar, por exemplo, discutir para avaliar a contribuição de diferentes autores para o entendimento do fenômeno psicológico. O autor denomina de ritual supersticioso a crença de que a atividade didática é o fim e tem função em si mesma, sendo que elas são instrumentos e recursos educativos, mas não objetos do comportamento de ensinar do professor.

O sexto falso objetivo apresentado por Botomé (1985) é a descrição de informações sob forma de ações dos aprendizes. O autor afirma que “comportamentalizar conteúdos” não é o mesmo que propor comportamentos como objetivos de ensino. Essa forma de propor objetivos de ensino desconsidera um extenso processo de trabalho de avaliar aquilo que precisa ser aprendido. Nesse caso, “conteúdos”, assuntos, informações conhecidas são associadas a verbos e, por mais que pareçam, não caracterizam aquilo que é central no conceito de objetivos de ensino. Um dos equívocos apresentados na formulação de objetivos de ensino como informações sob forma de ações dos aprendizes é a crença de que a emissão de respostas equivale à aprendizagem de comportamentos (Botomé, 1985), e isso é insuficiente para afirmar que houve a efetiva aprendizagem do aluno, definido pela mudança de seu comportamento.

Se aquilo que deve constituir o núcleo dos objetivos de ensino são comportamentos do profissional nas situações em que ele irá se defrontar depois de formado, os dados apresentados de D'Agostini (2005) demonstram que os problemas com os “falsos objetivos de ensino” apresentados por Botomé (1985) ainda não foram superados nos cursos de graduação em Psicologia. A autora investigou as aprendizagens propostas por professores como objetivos para compor a formação do profissional psicólogo para intervir em situações profissionais. D'Agostini (2005) analisou os objetivos gerais e específicos, bem como a quantidade de objetivos e problemas existentes na formulação. A autora examinou planos de ensino de disciplinas das últimas fases dos cursos de graduação de Psicologia em 2 universidades do Estado de Santa Catarina. Dos 39 objetivos gerais encontrados nos planos de ensino, 15 são de natureza múltipla, sendo que estes apresentam 71 unidades de objetivos. Das 71 unidades de objetivos derivadas, 19,72% são apresentadas de forma vaga; 35,21% aparecem como intenções do professor; 11,27%, ações do professor; 15,49%, atividades do aluno; e 18,31%, atividades de ensino. Dos 112 objetivos específicos, 23,20% aparecem de forma vaga; 24,11%, como intenções do professor e atividades do aluno; 14,29%, atividades de ensino. Apesar de a autora fazer uma avaliação daquilo que está sendo proposto como objetivo de ensino para a formação geral, isso inclui as aprendizagens propostas em relação à formação do psicólogo organizacional. Dessa forma, é provável que a atuação profissional dos psicólogos organizacionais nos próximos anos não corresponda às necessidades e exigências sociais, retardando a efetiva resolução dos problemas relacionados a processos e fenômenos psicológicos.

Uma possibilidade de superação dos problemas apresentados na formação de psicólogos era esperada com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Essas diretrizes, aprovadas em 19.2.2004 e homologadas em 12.4.2004, representavam o resultado das necessidades de mudanças na formação desses profissionais. Santos (2006), ao avaliar as características das competências e dos comportamentos profissionais propostos nas Diretrizes Curriculares como delimitação do campo de atuação de psicólogos, examinou 378 descrições de aprendizagens a serem desenvolvidas nos cursos de graduação nesses documentos. A autora constatou que 50% das descrições propostas para a delimitação das aprendizagens a serem desenvolvidas por alunos como decorrência dos processos de ensino são apresentadas de forma vaga. Ademais, a autora também constatou uma ênfase nos complementos dessas expressões para técnicas, procedimentos e instrumentos em detrimento das necessidades sociais, comprometendo o planejamento da formação de psicólogos em cursos de graduação em Psicologia.



Numa prática educativa, formal ou informal, os responsáveis por esse processo trabalham com aquilo que é importante decorrer para os seus participantes. A mudança, definida pelo seu produto ou resultado, é o que define a aprendizagem. O que caracteriza o processo de ensinar, proposto normalmente por professores, é uma mudança no sentido da superação de algo que não conseguiam fazer antes da intervenção profissional do professor. Aquilo que os professores devem ou precisam conseguir que seus alunos aprendam é o que define os objetivos de ensino. Um primeiro problema relacionado a esse conceito está no deslocamento do seu núcleo para o meio da expressão. Nesse caso, é comum aparecerem declarações de intenção na expressão de um objetivo de ensino.

Em síntese, proposições que fazem referência a atividades de professores em sala de aula não explicitam aquilo que deverá decorrer como aprendizagem no aluno. Expressões sob a forma de atividades de alunos em situação de ensino indicam o aluno como agente ativo no seu próprio processo de aprendizagem, porém, são mais caracterizadoras de “atividades-meio” do que “atividades-fim”. Proposições que apresentam verbos ou complementos vagos, abrangentes e imprecisos possibilitam diversas formas de entendimento e impossibilitam a verificação da aprendizagem do aluno e de sua relevância. Expressões que indicam comportamentos são mais adequadas, pois explicitam aquilo que precisa ser feito pelo futuro profissional nas situações com as quais ele terá que lidar e constituem o núcleo do conceito de objetivo de ensino.

A produção de conhecimento sobre aquilo que está sendo proposto como aprendizagens específicas para compor a formação do psicólogo organizacional e do trabalho é social e cientificamente relevante, por meio da pergunta: *quais são as aprendizagens propostas para a formação do psicólogo organizacional e do trabalho a partir daquilo que está registrado nos planos de disciplinas relacionadas a esse campo de atuação profissional?*

## 2

**PROCESSO PARA AVALIAR A FORMAÇÃO ESPECÍFICA DO PSICÓLOGO  
ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO A PARTIR DAQUILO QUE ESTÁ  
PROPOSTO NOS PLANOS DE ENSINO DE DISCIPLINAS RELACIONADAS AO  
SEU CAMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL<sup>2</sup>**

### **2.1 Fontes de informação**

As fontes de informação selecionadas para avaliar a formação específica do psicólogo organizacional foram planos de ensino de disciplinas relacionadas ao campo de atuação denominado Psicologia Organizacional e do Trabalho e que fazem parte da “grade” curricular de três cursos de graduação em Psicologia no estado de Santa Catarina. Essas disciplinas faziam parte da “grade” curricular desses cursos no ano de 2007.

### **2.2 Critérios de seleção das fontes de informação**

Os planos de disciplinas podem ser considerados como um contrato de trabalho entre professor e aluno, nos quais deve estar apresentado, de forma clara e precisa, aquilo que o aluno deverá aprender como produto do processo dessa interação. Se a função de uma instituição de ensino superior é capacitar pessoas para atuarem diante de problemas e necessidades sociais, de maneira coerente com os conhecimentos já produzidos, é possível afirmar que os objetivos de ensino necessitam, no mínimo, estar relacionados aos comportamentos que um indivíduo deverá apresentar em seu exercício profissional, visto que atuações profissionais são compostas por comportamentos de pessoas (Botomé, 1987). Esses comportamentos estão descritos, na sua maioria, na forma de objetivos expressos – ou que

---

<sup>2</sup> O método descrito neste trabalho foi desenvolvido em conjunto com a pesquisadora Patrícia Consuelo da Silveira Tosi e também constituirá parte do método da Tese de Doutorado da referida autora, intitulado: “*Eficiência de um programa de ensino para desenvolver comportamentos em alunos de psicologia, de caracterizar necessidades de intervenção sobre variáveis, que interferem na relação entre, saúde do trabalhador e as condições em que ele trabalha*”.

pelo menos, deveriam estar – nos planos de ensino. A avaliação desses objetivos, presentes nos planos de ensino é uma possibilidade de produzir conhecimento sobre a formação específica do psicólogo organizacional.

### **2.3 Materiais**

Para observar os planos de ensino, foram utilizados protocolos de registro de informações (Apêndice 1), microcomputador, impressora e materiais de escritório (lápiz, caneta, folhas de papel etc).

### **2.4 Situação e ambiente**

As observações das fontes de informação foram realizadas no escritório de trabalho do pesquisador, onde foram controladas as seguintes variáveis: ventilação, iluminação e presença de pessoas.

### **2.5. Procedimento**

O exame da formação específica do psicólogo organizacional e do trabalho foi composta pelas seguintes etapas:

#### **2.5.1 Da escolha das universidades:**

Foram selecionadas três instituições de ensino superior do Estado de Santa Catarina que oferecessem graduação em Psicologia. A identificação das universidades ocorreu por

meio de uma análise no site da ABEP – Associação Brasileira de Ensino de Psicologia ([www.abepsi.org.br/web/cursodegraduacao.aspx](http://www.abepsi.org.br/web/cursodegraduacao.aspx)).

O conjunto de universidades escolhidas conteve: uma instituições de ensino superior localizada no Planalto catarinense, pública não gratuita (denominada Universidade “A”); uma instituições de ensino superior localizada no Oeste catarinense, pública não gratuita (denominada Universidade “B”), e uma instituição localizada no Litoral catarinense, pública e gratuita (denominada Universidade “C”).

Além do critério localização geográfica, foi também levado em consideração o acesso rápido e direto à documentação. Assim, foram selecionadas as instituições que disponibilizavam seus planos de ensino por meio eletrônico (internet), ou que fornecessem diretamente na secretaria do curso, mediante uma solicitação pessoal do pesquisador.

### **2.5.2 Da identificação e seleção de disciplinas**

Foram selecionadas as disciplinas cujos nomes faziam referência direta ao campo de atuação denominado organizacional e do trabalho e que eram oferecidas aos alunos nos cursos de graduação em Psicologia das universidades selecionadas.

Além do critério de referência direta, foram também utilizados os nomes do subcampos de atuação profissional e de suas respectivas atividades constituintes, identificados na literatura pertinente como processos de trabalho específicos e caracterizadores da atuação do psicólogo em organizações. Desta forma, foram também selecionadas as disciplinas as quais os nomes faziam referência a algum subcampo de atuação ou a alguma atividade profissional que psicólogos realizam em organizações, de acordo com Bastos (1992) e Zanelli e Bastos (2004). Na Tabela 2.1, é possível observar os subcampos e atividades identificadas pelos autores e que compõem o campo de atuação profissional do psicólogo em organizações.

**Tabela 2.1**

Estruturação do campo de atuação profissional do psicólogo organizacional e do trabalho em seus subcampos, com suas respectivas atividades caracterizadoras, a partir dos dados de Bastos (1992) e Zanelli e Bastos (2004)

SUBCAMPO	ATIVIDADES PROFISSIONAIS
Administração de pessoal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise de trabalho</li> <li>- Recrutamento e seleção de pessoal</li> <li>- Planejamento de Cargos</li> <li>- Movimentação e desligamento</li> <li>- Remuneração e benefícios</li> <li>- Controle de Recursos Humanos</li> <li>- Planejamento de Recursos Humanos</li> </ul>
Qualificação e Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Treinamento</li> <li>- Avaliação de desempenho</li> <li>- Qualificação e desenvolvimento de pessoal</li> <li>- Estágios e formação de mão-de-obra</li> <li>- Desenvolvimento de carreira e planos de sucessão</li> <li>- Desenvolvimento Gerencial</li> <li>- Desenvolvimento de equipes</li> </ul>
Comportamento Organizacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desemprego Produtividade</li> <li>- Grupos e liderança</li> <li>- Motivação, satisfação e comprometimento</li> <li>- Conflito e poder</li> <li>- Cultura Organizacional</li> </ul>
Condições e higiene do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Segurança e prevenção de acidentes</li> <li>- Ergonomia</li> <li>- Saúde e manejo do stress</li> <li>- Programas de ajustamento e bem-estar</li> <li>- Assistência psicossocial</li> </ul>
Relações de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Programas de integração e socialização</li> <li>- Regulação de conflitos</li> <li>- Mudanças nos padrões de gestão</li> <li>- Mudanças na organização do trabalho</li> </ul>
Mudança Organizacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Programas de qualidade de vida no trabalho (QVT)</li> <li>- Programas de qualidade total</li> <li>- Desenvolvimento Organizacional (D.O.)</li> </ul>

Com base nesses critérios, foram identificadas e relacionadas as disciplinas oferecidas nos projetos pedagógicos de cada um dos cursos de Psicologia das universidades selecionadas. A Tabela 2.2 apresenta a distribuição de disciplinas relacionadas à formação específica do psicólogo organizacional e do trabalho oferecidas em cada universidade e que tiveram seus planos de ensino selecionados para exame neste trabalho.

**Tabela 2.2**

Distribuição das disciplinas relacionadas à formação específica do psicólogo organizacional e do trabalho oferecidas em cada universidade

<b>Características da Instituição</b>	<b>Nome da disciplina</b>
Universidade “A” Pública não gratuita	Psicologia do Trabalho
	Psicologia Organizacional
	Ergonomia
	Saúde Ocupacional
Universidade “B” Pública não gratuita	Psicologia e trabalho I
	Psicologia e trabalho II
	Psicologia e trabalho III
Universidade “C” Pública e gratuita	Psicologia da Indústria I
	Seleção e Orientação profissional I
	Psicologia da Indústria II
	Psicologia Ergonômica
	Psicologia e relações de Trabalho
	Organização e Ação Humana
	Seleção e Orientação Profissional II

### 2.5.3 Das definições do que observar nos planos de ensino

De maneira geral, um plano de ensino contém os seguintes aspectos: a) dados de identificação da disciplina; b) ementa; c) objetivos de ensino (podendo haver uma subdivisão entre gerais e específicos); d) conteúdo programático; e) método de trabalho; f) avaliação da disciplina (das aprendizagens em virtude da disciplina); e g) referências. Dentro dessa estrutura, é no item “objetivos de ensino” que se encontra o núcleo do processo de aprendizagem e onde devem estar expressos os comportamentos profissionais que caracterizam a atuação dos egressos dos cursos de graduação. Assim, tudo que foi indicado como objetivo de ensino, mesmo que seja apenas pela localização nos planos de ensino sob o título de “objetivos de ensino”, fossem eles gerais, específicos, terminais ou intermediários, foi considerado uma unidade de observação a ser registrada como indicação de objetivo. Os objetivos de ensino foram considerados a variável principal em relação à pergunta de pesquisa.

Como variáveis complementares para avaliação da formação específica do psicólogo organizacional, a partir dos seus planos de ensino, foram observadas também as seguintes partes que normalmente constituem um plano de disciplina: (I) dados de identificação da disciplina e (II) indicações de referência.

#### **2.5.4 Da coleta de dados**

A coleta de dados foi constituída por procedimentos distintos referentes a: I) avaliar a formação específica do psicólogo organizacional e do trabalho a partir daquilo que está indicado como objetivos de ensino; II) identificar e categorizar as indicações de referências; II) observar e registrar os dados de identificação da disciplina relacionados ao planejamento de curso.

##### **2.5.4.1 Do processo de avaliar a formação específica do psicólogo organizacional e do trabalho a partir daquilo que está proposto nos planos de ensino de disciplinas, como objetivos de ensino, relacionadas ao seu campo de atuação profissional**

Para realizar a observação dos objetivos de ensino propostos por professores de disciplinas específicas da formação do psicólogo organizacional, foram efetuadas as seguintes etapas:

- a) Transcrever os objetivos de ensino presentes nos planos de ensino de disciplinas específicas da formação do psicólogo organizacional para as folhas de registro específicas de análise*

Nessa etapa, todos os objetivos de ensino apresentados nos planos de ensino de disciplinas específicas da formação do psicólogo organizacional foram transcritos para folhas de registros, formuladas em relação ao tipo de exame que seria feito. Nas transcrições para as folhas de registro, os objetivos de ensino ficaram agrupados por disciplinas e por universidade.

***b) Identificar a quantidade de unidades de objetivos expressa nos objetivos de ensino de disciplinas específicas da formação do psicólogo organizacional formulados por professores***

Após os objetivos de ensino terem sido transcritos para a folha de registro, foi realizada uma primeira observação para identificar se as expressões de objetivos de ensino formuladas pelos professores continham mais de uma unidade em cada expressão apresentada. As expressões que continham mais de uma unidade de objetivo em sua formulação foram denominadas de “objetivos múltiplos”.

***c) Transcrever para folhas de registros específicas somente as expressões formuladas por professores que continham múltiplas unidades em sua redação***

Cada expressão formulada por professores de disciplina específicas do campo de atuação denominado organizacional e do trabalho, consideradas pelo exame anterior como “objetivos múltiplos”, foi transcrita para uma outra folha de registro, em que foram agrupadas por universidade. Essa nova folha de registros foi denominada: folha de registro – identificação de “objetivos múltiplos”.

***d) Separar as múltiplas unidades de objetivo identificadas nas formulações originais e que foram propostas por professores como objetivos de ensino como sendo uma unidade única<sup>3</sup>***

Na folha de registro “identificação de objetivos múltiplos”, cada expressão transcrita foi separada de acordo com a presença de múltiplos objetivos. Para separar cada unidade de objetivo múltiplo (objetivos que apresentavam mais de uma unidade de objetivo em sua formulação), foi utilizada uma barra inclinada ( / ) quando na proposição do objetivo aparecia: o conetivo “e”; dois ou mais verbos expressos no infinitivo, sob a forma de gerúndio ou sob a forma de “verbos substantivados” com um complemento que fazia referência a um ou mais aspectos de uma situação; um verbo na forma infinitiva, de gerúndio ou substantivado com dois ou mais complementos que fazia referência a situações, objetos ou processos de naturezas muito diferentes e com as quais o verbo não era igualmente coerente; dois ou mais verbos, independentemente da forma de expressão, e dois ou mais complementos que faziam

---

<sup>3</sup> Essa etapa do procedimento foi baseada nas obras de D’Agostini (2005) e Luiz (2008).



referência a situações, objetos ou processos de naturezas muito diferentes e com as quais tais verbos não eram igualmente coerentes. A definição completa pode ser conferida adiante, na categoria “expressões com múltiplos objetivos”.

***e) Reescrever em unidades separadas as expressões de objetivos que continham múltiplas unidades em sua formulação original***

Os objetivos múltiplos, aqueles que apresentavam mais de uma unidade de objetivo em sua formulação, foram reescritos nessa etapa procurando preservar a formulação original. Essa etapa complementou a separação indicada na seção anterior. A Tabela 2.3 ilustra o procedimento de identificação das unidades na formulação original, a (I) separação em unidades e, posteriormente, (II) as unidades reescritas preservando a indicação do núcleo do objetivo da formulação original.

**Tabela 2.3**

Exemplo ilustrativo do procedimento de identificação dos objetivos múltiplos, da separação em unidades constituintes e sua reformulação a partir da expressão original

<b>(I) Expressões com “objetivos múltiplos”</b>	<b>(II) unidades de objetivos identificadas e reescritas</b>	<b>Total</b>
1. Desenvolver habilidades práticas/teóricas sobre a atuação do psicólogo nas organizações de trabalho relacionado à saúde no trabalho.	1.1 Desenvolver habilidades práticas sobre a atuação do psicólogo nas organizações de trabalho relacionado à saúde no trabalho. 1.2 Desenvolver habilidades teóricas sobre a atuação do psicólogo nas organizações de trabalho relacionado à saúde no trabalho.	2
2. Reconhecer/e compreender os desafios ambientais/, organizacionais/e individuais que se apresentam à área de gestão de pessoas	2.1 Reconhecer os desafios ambientais que se apresentam à área de gestão de pessoas 2.2 Reconhecer os desafios organizacionais que se apresentam à área de gestão de pessoas 2.3 Reconhecer os desafios individuais que se apresentam à área de gestão de pessoas 2.4 Compreender os desafios ambientais que se apresentam à área de gestão de pessoas 2.5 Compreender os desafios organizacionais que se apresentam à área de gestão de pessoas 2.6 Compreender os desafios individuais que se apresentam à área de gestão de pessoas	6

***f) Transcrever para as folhas de registro de análise da natureza dos objetivos as unidades reescritas a partir da formulação original***

Depois de os objetivos terem sido separados e reescritos, as novas expressões foram copiadas para a folha de registro inicialmente formulada para o exame da natureza do objetivo formulado, definido pelas categorias.

***g) Listar os verbos utilizados por professores na proposição de seus objetivos de ensino de disciplinas específicas da formação do psicólogo organizacional***

Posteriormente à reformulação dos objetivos em unidades simples, os verbos utilizados pelos professores para nomear as relações que os futuros profissionais de psicologia

organizacional deveriam estabelecer com o seu meio foram listados em uma tabela para orientar o exame sobre a natureza dos objetivos propostos. Essa lista se encontra no Apêndice 1.

***h) Categorizar os objetivos de ensino propostos para a formação específica do psicólogo organizacional a partir das definições formuladas***

Depois de os objetivos terem sido organizados nas folhas de registro, essas expressões foram analisadas a partir dos estudos sobre falsos objetivos realizado por Botomé (1981), D'Agostini (2005), Botomé, Kubo, Franken e Tosi (2008), conforme a sua natureza. Os dados sobre a natureza dos objetivos de ensino foram organizados em tabelas específicas de acordo com as seguintes categorias de análise:

**I) Expressões com múltiplos “objetivos”**

Expressões com vários objetivos misturados ou expressos como se fosse uma unidade de objetivo. Foram identificados três tipos de combinação, em sua formulação, entre verbos e complementos, contendo vários objetivos de maneira pouco clara. O primeiro tipo de combinação apresentava dois ou mais verbos expressos no infinitivo, sob a forma de gerúndio, sob a forma de “verbos substantivados” com um complemento que fazia referência a um aspecto de uma situação. São exemplos dessa primeira combinação: “identificar e caracterizar necessidades de intervenção profissional em organizações de trabalho” e “compreender e intervir sobre fenômenos psicológicos presentes no contexto profissional”. Os termos sublinhados identificam os verbos nas expressões dos dois objetivos apresentados.

A segunda combinação apresentava um verbo na forma infinitiva, de gerúndio ou “substantivado”, com dois ou mais complementos que faziam referência a situações, objetos ou processos de naturezas diferentes e com as quais o verbo não era igualmente coerente (em concordância e amplitude, por exemplo). Os objetivos “avaliar (I) desempenho dos trabalhadores e suas (II) condições de trabalho” e “ensinar (I) princípios de psicologia organizacional e (II) princípios básicos de segurança do trabalho” são exemplos dessa combinação. As indicações em números romanos indicam os diferentes complementos do verbo proposto no objetivo.

A terceira combinação apresentava dois ou mais verbos, independentemente da forma de expressão, e dois ou mais complementos que faziam referência a situações, objetos ou processos de naturezas diferentes e com as quais tais verbos não eram igualmente coerentes. São exemplos dessa terceira combinação as seguintes expressões: “Identificar, compreender e descrever (I) processos de interação entre trabalhadores e empregadores e (II) sua decorrência nos resultados pretendidos pelas organizações” e “avaliar e compreender (I) necessidades dos trabalhadores em relação à remuneração e (II) sua decorrência em relação ao seu desempenho no contexto de trabalho”. Os termos sublinhados identificam os verbos na composição dos dois objetivos, e as indicações em números romanos indicam os diferentes complementos dos verbos presentes na formulação da expressão.

## II) Expressões designando comportamentos

Proposição de objetivos que possuía um verbo que fazia referência a um conjunto de comportamentos muito grande, com um complemento que também fazia referência a uma ou mais classes abrangentes (ou grandes). Esse tipo de expressão abrange muitos outros comportamentos mais simples e específicos e poderia ser considerado como um “objetivo geral” no âmbito de ensino. “Planejar processos de trabalho dentro de uma organização” e “projetar intervenções profissionais” são exemplos de comportamentos que abrangem outros mais simples e que podem ser derivados em processos ou etapa menores.

### III) Comportamentos intermediários

Foram considerados “comportamentos intermediários” as expressões, constituídas por um verbo e um complemento, que se referem a um tipo de comportamento que constitui uma etapa de realização para a consecução de outro comportamento mais complexo ou necessariamente posterior ao que é indicado pela expressão. Considerando a finalidade e a dimensão de uma disciplina dentro de um curso de graduação, como momento de ensino de comportamentos profissionais aos alunos, foi utilizada para a classificação dos objetivos nesta categoria a pergunta: “qual é a relevância de os alunos (só) aprenderem...(objetivo formulado pelos professores)?”. Essas expressões constituem unidades de ensino, mas, em geral, são insuficientes quando apresentadas de maneira isolada, sem as indicações das demais etapas de um processo de trabalho. As expressões de objetivos que continham em sua formulação o verbo “identificar”, em geral, foram consideradas pertencentes a esta categoria. As expressões “(I) identificar necessidades de intervenção profissional em organizações” e “(II) identificar variáveis que interferem na saúde do trabalhador” são exemplos dessa categoria.

### IV) Categorias de informações (“itens de conteúdo”, tipos de assuntos, temas, áreas de conhecimento, títulos de obras, nomes de campos especializados de profissões etc.)

Expressões que se referiam a categorias de assuntos, informações ou temas ou que nomeavam áreas (ou subáreas) de conhecimento, obras literárias ou acadêmicas, nomes de campos especializados de atuações profissionais, disciplinas acadêmicas, técnicas de trabalho etc. Em geral, eram iniciadas por substantivos ou verbos substantivados e apresentavam um complemento qualificador ou especificava particularidades do que o substantivo nomeava.

### V) Classes de informações (itens de conteúdo, assuntos, temas etc.) expressas sob a forma de verbos com um complemento consideradas como “objetivos”

Foram consideradas “classes de informações expressas sob a forma de verbos com um complemento” as formulações apresentadas pelos professores que continham expressões referentes a classe de informações (itens de conteúdo, assuntos, temas) em que era usado apenas o artifício de transformar substantivos (os nomes dessas categorias) em verbos equivalentes ou equiparáveis. As expressões (I) “diagnosticar organizações” e (II) “selecionar

pessoas”, por exemplo, referem-se ao assunto “diagnóstico organizacional” e ao item de conteúdo “seleção de pessoas”, respectivamente.

#### VI) Expressões vagas ou genéricas

Foram consideradas expressões vagas ou genéricas as unidades formuladas por professores e que continham verbo com múltiplos significados, muito amplos ou muito abrangentes (em relação ao seu sujeito). Esses verbos também poderiam fazer referência a analogias ou metáforas em relação ao que constitui a atuação de alguém. Outra característica dessa categoria era a imprecisão do verbo, que não especificava apropriadamente o grau de abrangência da atuação que deveria ser apresentada para produzir um resultado significativo ou que constituiria o resultado de um trabalho. Já o seu complemento não explicitava com clareza e precisão o objeto de ação indicado pelo verbo. São exemplos de expressões desse tipo de categoria: 1) “conceber o processo de mudança como um fenômeno organizacional”; 2) “compreender as relações entre trabalhador e sua atividade profissional”; 3) “ajeitar as relações entre trabalhadores e empregadores”.

#### VII) Expressões ambíguas consideradas como “objetivos de ensino”

Foram consideradas expressões ambíguas os objetivos que eram apresentados sob a forma de um verbo e complemento, sendo que o verbo proposto na expressão era polissêmico, ou seja, tinha mais de um significado e, dependendo da clareza e precisão de seu complemento, não era possível identificar o sujeito da ação indicado no verbo proposto no objetivo. A função do complemento, nesse caso, era reduzir ou eliminar a ambigüidade dos verbos. São exemplos dessa categoria: “ensinar princípios de psicologia” e “despertar o interesse por mudanças”.

#### VIII) Declarações de intenção apresentadas como “objetivos de ensino”

Foram consideradas nessa categoria as expressões apresentadas por verbos e complementos, nas quais o verbo indicava uma intenção, desejo, expectativa ou a pretensão (declarada, portanto) de algo que deveria acontecer. O objeto de expectativa estava, em geral, relacionado àquilo que alguém deveria fazer ou sobre algo que deveria acontecer na qualidade de produto da atuação de alguém. O sujeito do verbo explicitado era geralmente o formulador do objetivo, que, no caso do ensino, é o professor. Essas expressões sugerem que as assertivas

são “boas em si mesmas”. Além disso, não permitem a comprovação da aprendizagem, pois não explicitam aquilo que precisa ser aprendido pelo aluno. São exemplos desse tipo de objetivos: “instrumentalizar os alunos para a atuação profissional; conscientizar os alunos de suas responsabilidades; formar alunos; contribuir para o desenvolvimento da sociedade; dar subsídios para a atuação profissional”.

#### IX) Atividades ou ações de professores apresentadas como “objetivos de ensino”

Foram considerados atividades ou ações de professores os objetivos formulados por professores de disciplinas específicas da formação do psicólogo organizacional que apresentavam em sua expressão verbo e complemento, na qual o verbo se referia claramente a atuações do formulador do objetivo (o professor). Essas expressões indicavam uma atuação concreta do professor que, portanto, é o meio para conseguir alguma aprendizagem. Exemplo: “apresentar aos alunos conceitos de...”, “informar os alunos sobre...”, “demonstrar aos alunos que...”.

#### X) Atividades ou atuações escolares dos alunos consideradas como “objetivos de ensino”

Foram consideradas “atividades ou atuações de escolares” as expressões cujo verbo e complemento estavam relacionados à explicitação de atuações dos alunos (eles eram os sujeitos dos verbos usados nessas expressões). Os verbos faziam referência a atividades escolares, realizadas pelos alunos. Os complementos, em geral, eram referentes a situações existentes apenas em situações internas da escola, do sistema educacional ou de circunstâncias de aprendizagem, de aperfeiçoamento ou treinamento de pessoal em circunstâncias artificiais. Por exemplo: “aplicar testes”, “fazer exercícios”, “dar exemplos de...”, “estudar princípios de...”, “resumir as principais noções a respeito de...” “ler autores de psicologia...”.

### **2.5.4.2 Do processo de identificar e categorizar as referências como fonte da provável origem daquilo que está sendo proposto como objetivos de ensino para a formação específica do psicólogo organizacional e do trabalho**

Foram utilizados, para observação de referências, os mesmos planos de ensino das disciplinas selecionadas para a observação dos objetivos de ensino. A observação de

referências exigiu algumas definições do que seria observado e de como isso seria categorizado ao ser notado e registrado como uma “indicação de referência”. Assim, foram consideradas unidades de observação a serem registradas como “indicação de referência” palavras expressas sob o título de “referências”, “referência bibliográfica” ou mesmo “bibliografia”, sendo ela básica ou complementar. Após a observação da indicação de ocorrência da referência nos planos de ensino, as referências foram transcritas e categorizadas de acordo com suas características. Cada característica constituiu uma categoria que foi observada e registrada (Apêndice 2). Dessa maneira, as “indicações referências” foram observadas e categorizadas quanto às seguintes características:

1. Natureza da indicação: pela nomeação e localização nos planos de ensino, a natureza da indicação de referência foi dividida em:
  - a) complementar;
  - b) básica.
2. Tipo de referência: conforme a forma como foi registrada a indicação de referência nos planos de ensino, era possível identificar o tipo de referência. Os tipos de referências identificados foram:
  - a) livro;
  - b) capítulo de livro;
  - c) artigos científicos;
  - d) teses ou dissertações e;
  - e) anais de congressos.
3. Tempo de edição: outra característica presente nas indicações de referência em planos de ensino foi o tempo de edição da referência. Ela foi identificada pelo ano indicado e apresentado em cada referência. Foi considerada somente a data registrada pelo professor no plano de ensino. O grau dessa variável foi arbitrado levando em consideração as convenções das principais revistas de publicação científica da área. Cada referência observada foi classificada como:
  - a) recente (menos de cinco anos);
  - b) mais de cinco anos.



4. Caracterização da obra em relação à origem de sua produção: para a categorização dessa característica foram levados em consideração os conhecimentos do pesquisador sobre a origem de produção do conhecimento produzido na subárea organizacional e do trabalho, localizadas nas indicações de referência em planos de ensino de psicologia. Além dos conhecimentos do pesquisador, as indicações de referência foram pesquisadas também em dois *sites* de livrarias e na página do CNPq, na qual era possível identificar informações sobre a origem de produção. As indicações de referência, em relação à origem de produção, foram classificadas em:

a) nacional (brasileira);

b) internacional (estrangeira);

c) não identificado. Foram consideradas nessa categoria todas as indicações de referências em que não foi possível indicar, de maneira fidedigna, a origem de sua produção (nacional ou internacional), conforme o procedimento adotado. Além disso, foi possível constatar que algumas indicações de referência apresentavam erros de digitação nos nomes dos autores, comprometendo o procedimento da pesquisa sobre a origem de sua produção.

#### **2.5.4.3 Do processo de observar e registrar os “dados de identificação da disciplina” como parte constituinte do planejamento de ensino de comportamentos profissionais específicos do psicólogo organizacional**

Nos dados de “identificação da disciplina” constavam informações de como os comportamentos profissionais estavam sendo planejados pela instituição, de acordo com aquilo que estava sendo apresentado nos objetivos de ensino e como estes estavam distribuídos como núcleos de aprendizagem. Dos aspectos de um plano de ensino que constituem dados de “identificação da disciplina”, foram consideradas as seguintes unidades de observação:

(I) nome da disciplina;

(II) fase em que a disciplina é ofertada aos alunos;

(III) natureza da disciplina (obrigatória ou optativa) e;

(IV) carga horária de cada disciplina.

Após a identificação de cada uma das unidades de observação nos planos de ensino, estas foram transcritas numa folha de registro com a identificação da universidade e o nome da disciplina.

## 3

**DIFERENTES TIPOS DE OBJETIVOS DE ENSINO PROPOSTOS POR  
PROFESSORES DE DISCIPLINAS ESPECÍFICAS DA FORMAÇÃO DO  
PSICÓLOGO ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO**

**3.1 Múltiplos objetivos em uma única expressão “camuflam” aprendizagens a serem desenvolvidas em situações de ensino**

Definir os comportamentos significativos para uma determinada profissão exige alguns questionamentos. Quais as situações com as quais o futuro profissional irá lidar depois de formado? Quais os resultados de suas ações? O que deve estar apto a fazer para lidar com as situações concretas da vida profissional para produzir os resultados desejados? O que precisará aprender para transformar as situações com as quais se defrontará depois de formado em direção aos resultados esperados? Assim, a delimitação de objetivos como consequência do processo de planejamento de ensino é muito mais do que uma sentença gramatical. Botomé e Kubo (2002) consideram que, na maioria das instituições de ensino superior no País, o conhecimento é sinônimo de conteúdo, no sentido do que deve ser aprendido pelos alunos e ensinado pelos professores. Dessa forma, o que precisa ser ensinado é organizado em duas dimensões básicas: as informações ou conteúdos e o tempo. As chamadas “grades curriculares” traduzem essa organização até mesmo graficamente. No entanto, há uma terceira dimensão de suma importância que nem sempre é considerada na elaboração de um currículo: “a capacidade de atuar específica dos egressos nas circunstâncias de sua vida profissional”. O trabalho de ensino, para ser efetivo, exige um compromisso com a aprendizagem de comportamentos significativos dos alunos e que levem em consideração a realidade com as quais irão se deparar depois de formados.

Outro aspecto relevante a ser considerado por professores no processo de planejamento é a referência daquilo que é uma unidade de aprendizagem para o ensino de nível superior. Kubo e Botomé (2001) destacam o trabalho da professora Carolina M. Bori, que, juntamente com outros professores, desenvolveu um programa de ensino de Psicologia para a Universidade de Brasília, no qual o processo de aprendizagem do aluno deveria ser a referência central do processo de ensinar. Outra característica desse trabalho desenvolvido é

que aquilo que deveria ser aprendido pelos alunos deveria ser feito em pequenas unidades de aprendizagem. Essa característica é similar ao primeiro princípio de aprendizagem – princípio de pequenos passos – descrito em 1961 em “Teaching Machines Incorporated”. Dessa forma, uma das variáveis que interfere no processo de aprendizagem dos alunos em situação de ensino é justamente definir aquilo que está sendo proposto em cada unidade, como objetivo de ensino geral ou intermediário, preferencialmente. O exame dos objetivos de ensino, em relação as suas unidades, pode evidenciar como está sendo planejado a formação do psicólogo organizacional e do trabalho.

Nas tabelas 3.1, 3.2, 3.3, 3.4 e 3.4B, estão apresentados os objetivos contendo múltiplas unidades em cada expressão indicada como objetivo de ensino, apresentadas nos planos de disciplinas específicas da formação do psicólogo organizacional.

Na tabela 3.1, é apresentada a distribuição da ocorrência de “Expressões com Múltiplos Objetivos”, propostos como objetivos gerais de disciplinas específicas que compõem a formação do psicólogo organizacional, nas universidades A e B<sup>4</sup>.

Foram identificados sete objetivos gerais que apresentam no total vinte e sete unidades de objetivo, sendo que dezesseis são da universidade “A” e onze da universidade “B”. Dos 5 objetivos gerais propostos por professores para disciplinas específicas da formação do psicólogo organizacional da Universidade “A”, 4 apresentam múltiplas unidades na sua formulação original. Em relação à universidade “B”, dos três objetivos gerais propostos os três apresentam múltiplas unidades em sua formulação.

A unidade 1 da Tabela 3.1 apresenta duas unidades de objetivos na expressão formulada, contendo o verbo “demonstrar” em relação a duas situações distintas: manutenção e prevenção da saúde ocupacional. Na expressão 2 da Tabela 3.1, o objetivo proposto apresenta os verbos “compreender” e “refletir”, que se referem a ações distintas, e um complemento que se refere a uma situação com que o futuro profissional deverá lidar. As expressões 3 (da universidade “A”) e 4 (da universidade “B”) apresentam três unidades em cada objetivo proposto pelo professor em sua formulação. A expressão formulada na unidade 5 apresenta quatro unidades de objetivos. 1) “instrumentalizar o acadêmico para desenvolvimento de conceitos fundamentais sobre comportamento humano no trabalho”; 2)

---

<sup>4</sup> A universidade “C” não apresenta objetivos gerais em seus planos de ensino. Nessa universidade só há referência de objetivos, em sua proposição original, sem indicação de serem gerais ou específicos.

**Tabela 3.1**

Distribuição da ocorrência de “Expressões com Múltiplos Objetivos” propostos como objetivos gerais de disciplinas específicas que compõem a formação do psicólogo organizacional em duas universidades do estado de Santa Catarina

Objetivos Propostos	Unidades Identificadas	Instituição	
		A	B
1. Demonstrar como o trabalho em equipe multidisciplinar contribuiu na prevenção e manutenção da saúde ocupacional	-Demonstrar como o trabalho em equipe multidisciplinar contribuiu na prevenção da saúde ocupacional -Demonstrar como o trabalho em equipe multidisciplinar contribuiu na manutenção da saúde ocupacional	2	
2. Compreender e refletir sobre o papel e a função do profissional de psicologia frente ao contexto das organizações, através de um referencial teórico sólido condizente com a realidade	-Compreender o papel do profissional de psic. frente ao contexto das organizações, através de um referencial teórico condizente com a realidade -Refletir sobre o papel do profissional de psicologia frente ao contexto das org., através de um referencial teórico condizente com a realidade	2	
3. Oportunizar a compreensão dos aspectos teóricos e metodológicos da Ergonomia, possibilitando o acadêmico atividades de análise ergonômica na prática profissional	-Oportunizar a compreensão dos aspectos teóricos da Ergonomia -Oportunizar a compreensão dos aspectos metodológicos da Ergonomia -Possibilitar ao acadêmico atividades de análise ergonômica na prática profissional	3	
4. Proporcionar aos acadêmicos a compreensão do trabalho e sua importância no decorrer da história social do ser	-Proporcionar aos acadêmicos a compreensão do trabalho; -Compreender o trabalho -Proporcionar aos acadêmicos a compreensão da importância do trabalho para o ser humano	3	
5. Instrumentalizar o acadêmico para o desenvolvimento e a apropriação de conceitos fundamentais sobre o comportamento humano no trabalho com vistas à formação pessoal e profissional do Psicólogo, buscando o máximo desempenho nestas áreas específicas da atuação humana, bem como possibilitar o desenvolvimento de uma visão crítica do homem como realidade subjetiva, construído a partir de fatores biológicos e sócio-históricos	-Instrumentalizar o acadêmico para desenvolvimento de conceitos fundamentais sobre comportamento humano no trabalho -Instrumentalizar o acadêmico para a apropriação de conceitos fundamentais sobre o comportamento humano no trabalho -Buscar o máximo de desempenho em áreas específicas de atuação do psicólogo -Possibilitar o desenvolvimento de uma visão crítica do homem enquanto realidade subjetiva, construído a partir de fatores biológicos e sócio-históricos	4	
6. Atuar de forma crítica na sociedade onde vive e trabalha, analisando o campo de atuação do psicólogo e seus desafios, refletindo acerca do sentido e da função da atividade profissional no contexto das práticas sociais	-Atuar de forma crítica na sociedade onde vive -Atuar de forma crítica na sociedade onde trabalha -Criticar a própria atuação onde trabalha e vive -Analisar o campo de atuação do psicólogo -Analisar desafios do campo de atuação do psicólogo -Refletir acerca do sentido e da função da atividade profissional do psicólogo no contexto das práticas sociais	6	
7. Instrumentalizar o acadêmico para desempenhar uma atitude investigativa, reflexiva e crítica em relação à Psicologia do Trabalho, bem como compreender, avaliar e intervir sobre a ação humana nas organizações	-Instrumentalizar o acadêmico para uma atitude investigativa, reflexiva e crítica em relação à Psicologia do Trabalho -Desempenhar uma atitude investigativa, reflexiva e crítica em relação à Psicologia do Trabalho -Investigar a própria atuação como psicólogo do trabalho -Refletir sobre a própria atuação como psicólogo do trabalho -Criticar a própria atuação como psicólogo do trabalho -Compreender a ação humana nas organizações -Avaliar a ação humana nas organizações -Intervir sobre a ação humana nas organizações	8	
Total de objetivos gerais propostos		4	3
Total de Unidades de Objetivos Identificadas		16	11

“instrumentalizar o acadêmico para a apropriação de conceitos fundamentais sobre o comportamento humano no trabalho”; 3) “buscar o máximo de desempenho em áreas específicas de atuação do psicólogo” e 4) “possibilitar o desenvolvimento de uma visão crítica do homem enquanto realidade subjetiva, construído a partir de fatores biológicos e sócio-históricos”. O objetivo 6 apresenta 6 unidades de objetivos em sua proposição original. 1) “Atuar de forma crítica na sociedade onde vive”; 2) “Atuar de forma crítica na sociedade onde trabalha”; 3) “Criticar a própria atuação onde trabalha e vive”; 4) “Analisar o campo de atuação do psicólogo”; 5) “Analisar desafios do campo de atuação do psicólogo” e 6) “Refletir acerca do sentido e da função da atividade profissional do psicólogo no contexto das práticas sociais”. Nos demais objetivos apresentados na tabela 3.1, acontece o mesmo que o exemplo ilustra: há várias unidades de objetivos no que é apresentado como sendo um unidade de objetivo.

Na Tabela 3.2, estão apresentadas “Expressões com Múltiplos Objetivos”, propostas como objetivos específicos de disciplinas que compõem a formação do psicólogo organizacional na universidade “A”. Dos 31 objetivos específicos propostos por professores para disciplinas específicas da formação do psicólogo organizacional da universidade “A”, 18 apresentam múltiplas unidades na sua formulação, totalizando 47 unidades. Ainda na Tabela 3.2, os objetivos de 1 a 12 apresentam duas unidades em cada expressão; o objetivo 13 apresenta três; e os objetivos de 14 a 18 apresentam quatro, como pode ser visto na coluna da direita da Tabela 3.2, ao lado dos 18 objetivos propostos por professores.

Os objetivos de 1 a 6 apresentam, em sua estrutura, um verbo acompanhado de complementos que fazem referência a aspectos distintos da situação com a qual o psicólogo organizacional irá se defrontar. Os objetivos de 7 a 12 apresentam, em sua estrutura, dois verbos (no infinitivo ou conjugados) acompanhados de um único complemento que faz referência a um aspecto da situação com o qual o psicólogo organizacional irá se defrontar.

**Tabela 3.2**

“Expressões com Múltiplos Objetivos” propostos como objetivos específicos de disciplinas específicas que compõem a formação do psicólogo organizacional na universidade “A”

<b>Objetivos Propostos</b>	<b>Unidades Identificadas</b>	<b>Total</b>
1. <i>Identificar os fatores que interferem no processo de saúde geral e psíquica dos trabalhadores</i>	-Identificar fatores que interferem no processo de saúde geral dos trabalhadores -Identificar fatores que interferem no processo de saúde psíquica d. trabalhadores	2
2. Caracterizar os principais modos e sistemas de produção	-Caracterizar principais modos e de produção -Caracterizar principais sistemas de produção	2
3. <i>Desempenhar uma postura crítica e de investigação acerca dos fenômenos estudados</i>	-Desempenhar postura crítica acerca dos fenômenos estudados -Desempenhar postura de investigação acerca dos fenômenos estudados	2
4. Citar os principais conceitos e níveis da organização humana	-Citar principais conceitos da organização humana -Citar principais níveis da organização humana	2
5. Apresentar conceitos e aspectos ergonômicos necessários para atuação prática	-Apresentar conceitos ergonômicos necessários para atuação prática -Apresentar aspectos ergonômicos necessários para atuação prática	2
6. Analisar criticamente os fatores psicossociais que interferem na saúde e bem estar do trabalhador	-Analisar criticamente fatores psicossociais que interferem na saúde do trab. -Analisar crit. fatores psicossociais que interferem no bem-estar do trabalhador	2
7. Caracterizar o trabalho identificando seus componentes em relação à dimensão humana	-Caracterizar componentes do trabalho na sua relação com a dimensão humana -Identificar componentes do trabalho em relação à dimensão humana	2
8. Identificar e descrever as características da atitude do trabalhador em relação ao trabalho	-Identificar características da atitude do trabalhador em relação ao trabalho -Descrever características da atitude do trabalhador em relação ao trabalho	2
9. Descrever as principais características do comportamento pessoal, fazendo a relação com o comportamento organizacional	-Descrever principais características do comportamento pessoal -Relacionar comportamento pessoal com comportamento organizacional.	2
10. Identificar e descrever os processos de desenvolvimento nas organizações fundamentalmente no que se refere à administração e mudanças	-Identificar processos de desenvolvimento nas organizações fundamentalmente no que se refere à administração e mudanças -Descrever processos de desenvolvimento nas organizações fundamentalmente no que se refere à administração e mudanças	2
11. Identificar e prevenir constrangimentos no trabalho	-Identificar constrangimentos no trabalho -Prevenir constrangimentos no trabalho	2
12. Promover compreensão das técnicas de análise do trabalho, relacionando com a fundamentação teórica abordada	-Promover compreensão das técnicas de análise do trabalho -Relacionar técnicas de análise de trabalho com a fundamentação teórica abordada	2
13. <i>Caracterizar o subsistema de Higiene e Segurança do Trabalho e identificar o papel do psicólogo frente aos programas de redução de acidentes de trabalho</i>	-Caracterizar subsistema de Higiene do Trabalho -Caracterizar subsistema de Segurança do Trabalho -Identificar papel do psic. frente aos programas de redução d. acidentes d. trab.	3
14. Propiciar situações de estudo dos ambientes e postos de trabalho, bem como identificar as variáveis que neles atuam para a realização de uma análise ergonômica conforme a metodologia da Análise Ergonômica do Trabalho	-Propiciar situações de estudo dos ambientes de trabalho -Propiciar situações de estudo dos postos de trabalho -Identificar variáveis que atuam nos ambientes de trabalho -Analisar ergonômica os ambientes de trabalho conforme a metodologia da Análise Ergonômica do Trabalho	4
15. Compreender as relações de trabalho, a qualidade de vida no trabalho e o lazer	-Compreender as relações de trabalho -Compreender de qualidade de vida no trabalho -Compreender as relações de lazer -Compreender as relações entre trabalho, qualidade de vida e lazer	4
16. Compreender as relações de trabalho, poder e transformação social	-Compreender relações de trabalho -Compreender relações de poder -Compreender relações de transformação social -Compreender as relações entre trabalho, poder e transformação social	4
17. Identificar as principais abordagens psicológicas relacionadas a recrutamento, seleção, treinamento e acompanhamento funcional	-Identificar principais abordagens psicológicas relacionadas a recrutamento -Identificar principais abordagens psicológicas relacionadas à seleção -Identificar principais abordagens psicológicas relacionadas ao treinamento -Identificar principais abord. psic. relacionadas ao acompanhamento funcional	4
18. Conceituar cultura e clima organizacional levantando aspectos relevantes sobre a incidência destes temas às organizações	-Conceituar cultura organizacional -Levantar aspectos relevantes sobre a incidência da cultura às organizações -Conceituar clima organizacional -Levantar aspectos relevantes sobre a incidência do clima organizacional às org.	4
<b>Total de objetivos propostos</b>		<b>18</b>
<b>Total de unidades de objetivos identificadas</b>		<b>47</b>

\* Em *italico* objetivos 1, 3 e 13 : objetivos propostos em duas disciplinas distintas

O objetivo 13 “caracterizar o subsistema de Higiene e Segurança do Trabalho e identificar o papel do psicólogo frente aos programas de redução de acidentes de trabalho” apresenta em sua estrutura os verbos “caracterizar” e “identificar”, sendo que o primeiro é acompanhado de dois complementos: “subsistema de Higiene” e “subsistema de Segurança do Trabalho”. Na unidade 14 da Tabela 3.2, é possível notar que a expressão apresentada como objetivo de ensino apresenta 4 unidades 1) “propiciar situações de estudo dos ambientes de trabalho”; 2) “propiciar situações de estudo dos postos de trabalho”; 3) “identificar variáveis que atuam nos ambientes de trabalho” e 4) “analisar ergonomicamente os ambientes de trabalho conforme a metodologia da Análise Ergonômica do Trabalho”.

Os objetivos 15 e 16 apresentam os objetivos “compreender as relações de trabalho, a qualidade de vida no trabalho e o lazer” e “compreender as relações de trabalho, poder e transformação social”, respectivamente. De cada um desses objetivos, foram derivadas 4 unidades, quais sejam: “compreender as relações de trabalho”; “compreender de qualidade de vida no trabalho”; “compreender as relações de lazer”; “compreender as relações entre trabalho, qualidade de vida e lazer”; “compreender relações de trabalho”; “compreender relações de poder”; “compreender relações de transformação social”; e “compreender as relações entre trabalho, poder e transformação social”.

O objetivo 17 apresenta um verbo que indica uma ação – identificar – a ser apresentada em relação às principais abordagens psicológicas relacionadas a: 1) recrutamento, 2) seleção, 3) treinamento e 4) acompanhamento funcional. A unidade 18 apresenta o objetivo “conceituar cultura e clima organizacional levantando aspectos relevantes sobre a incidência destes temas às organizações”, em que é possível identificar 4 unidades de objetivos: 1) “conceituar cultura organizacional”; 2) “levantar aspectos relevantes sobre a incidência da cultura às organizações”; 3) “conceituar clima organizacional”; e 4) “levantar aspectos relevantes sobre a incidência do clima organizacional às organizações”.

Na Tabela 3.3, estão apresentadas “Expressões com Múltiplos Objetivos”, propostas como objetivos específicos de disciplinas que compõem a formação do psicólogo organizacional na universidade “B”.

De 13 objetivos específicos propostos por professores para disciplinas específicas da formação do psicólogo organizacional da universidade “B”, 7 apresentam múltiplas unidades



na sua formulação. Cada objetivo apresentado na Tabela 3.3 apresenta duas unidades em sua

**Tabela 3.3**

“Expressões com Múltiplos Objetivos” propostos como objetivos específicos de disciplinas específicas que compõem a formação do psicólogo organizacional da universidade “B”

<b>Objetivos Propostos</b>	<b>Unidades Identificadas</b>	<b>Total</b>
1. Reflexão sobre as atuais transformações nas relações de trabalho e suas conseqüências na vida das pessoas	- Refletir sobre as atuais transformações nas relações de trabalho - Refletir sobre as conseqüências das transformações nas relações de trabalho na vida das pessoas	2
2. Refletir e entender o papel do psicólogo nas organizações	- Refletir sobre o papel do psicólogo nas organizações - Entender o papel do psicólogo nas organizações	2
3. Pesquisar e debater as tendências em psicologia do trabalho	- Pesquisar as tendências em psicologia do trabalho - Debater as tendências em psicologia do trabalho	2
4. Identificar e compreender as políticas de recursos humanos	- Identificar as políticas de recursos humanos - Compreender as políticas de recursos humanos	2
5. Instrumentalizar o acadêmico em relação às técnicas e interferências no contexto organizacional	- Instrumentalizar o acadêmico em relação às técnicas no contexto organizacional - Instrumentalizar o acadêmico em relação às interferências no contexto organizacional	2
6. Diagnosticar e avaliar processos psicológicos em diferentes contextos	- Diagnosticar processos psicológicos em diferentes contextos - Avaliar processos psicológicos em diferentes contextos	2
7. Analisar o contexto, em suas dimensões institucionais e organizacionais, explicitando a dinâmica de interações entre os seus agentes sociais	- Analisar o contexto organizacional em suas várias dimensões - Explicitar a dinâmica de interações entre os agentes sociais nas organizações	2
<b>Total de objetivos propostos</b>		<b>7</b>
<b>Total de unidades de objetivos identificadas</b>		<b>14</b>

expressão. No total, foram identificadas 14 unidades presentes em 7 objetivos na universidade “B”. Os objetivos 2, 3, 4, 6 e 7 apresentam dois verbos distintos em cada expressão apresentada como objetivo de ensino diante de um único complemento. Os objetivos 1 e 5 apresentam um verbo acompanhado de dois complementos distintos.

Do objetivo 1, foram derivadas as seguintes unidades: “refletir sobre as atuais transformações nas relações de trabalho” e “refletir sobre as conseqüências das transformações nas relações de trabalho na vida das pessoas”. Do objetivo 2, foram derivadas as seguintes unidades: “refletir sobre o papel do psicólogo nas organizações” e “entender o papel do psicólogo nas organizações”. Do objetivo 3, foram derivadas as seguintes unidades: “pesquisar as tendências em psicologia do trabalho” e “debater as tendências em psicologia do

trabalho”. Do objetivo 4, foram derivadas as seguintes unidades: “identificar as políticas de recursos humanos” e “compreender as políticas de recursos humanos”. Do objetivo 5, foram derivadas as seguintes unidades: “instrumentalizar o acadêmico em relação às técnicas no contexto organizacional” e “instrumentalizar o acadêmico em relação às interferências no contexto organizacional”. Do objetivo 6, foram derivadas as seguintes unidades: “diagnosticar processos psicológicos em diferentes contextos” e “avaliar processos psicológicos em diferentes contextos”. Do objetivo 7, foram derivadas as seguintes unidades: “analisar o contexto organizacional em suas várias dimensões” e “explicitar a dinâmica de interações entre os agentes sociais nas organizações”.

Na Tabela 3.4 e 3.4B, são apresentadas “Expressões com Múltiplos Objetivos”, propostas como objetivos de ensino de disciplinas que compõem a formação específica do psicólogo organizacional na universidade “C”.

Dos 29 objetivos sem especificação propostos por professores para disciplinas específicas da formação do psicólogo organizacional da universidade C, 19 apresentam múltiplas unidades na sua formulação. Os objetivos de 1 a 12 da Tabela 3.4 apresentam duas unidades; os objetivos 13 e 14 apresentam três unidades; os objetivos de 15 a 18 – na Tabela 3.4B – apresentam quatro unidades, e a expressão 19 apresenta dezesseis unidades. No total, foram identificadas 62 unidades de objetivos propostas em dezenove expressões distintas.

**Tabela 3.4**

“Expressões com Múltiplos Objetivos” propostos como objetivos sem especificação em disciplinas específicas da formação do psicólogo organizacional da universidade “C”

<b>Objetivos Propostos</b>	<b>Unidades Identificadas</b>	<b>Total</b>
1. Vivenciar algumas técnicas de Orientação profissional, assim como o papel do orientador, através da realização de um estágio pré-curricular em orientação profissional	- Vivenciar algumas técnicas de Orientação profissional, através da realização de um estágio pré-curricular em orientação profissional - Vivenciar papel do orientador, através da realização de um estágio pré-curricular em orientação profissional	<b>2</b>
2. Participar de um trabalho de Informação Profissional via Internet bem como acessar aos dados da rede para um trabalho mais atualizado em orientação profissional	- Participar de um trabalho de Informação Profissional via Internet - Acessar dados da internet para um trabalho mais atualizado em orientação profissional	<b>2</b>
3. Compreender as transformações e as continuidades no trabalho contemporâneo	- Compreender as transformações do trabalho contemporâneo - Compreender as continuidades no trabalho contemporâneo	<b>2</b>
4. Refletir sobre formas de pesquisa e intervenção do psicólogo que favoreçam o bem-estar dos trabalhadores	- Refletir sobre formas de pesquisa do psicólogo que favoreçam o bem-estar dos trabalhadores - Refletir sobre formas de intervenção do psicólogo que favoreçam o bem-estar dos trabalhadores	<b>2</b>
5. Identificar as condições que favoreçam a construção de desempenho elevado nas organizações e colaboram como fatores de melhoria da qualidade de vida de seus participantes	- Identificar condições que favoreçam a construção de desempenho elevado nas organizações - Identificar condições que colaboram como fatores de melhoria da qualidade de vida de seus participantes	<b>2</b>
6. Identificar os subsídios teóricos metodológicos sobre seleção psicológica	- Identificar os subsídios teóricos sobre seleção psicológica - Identificar os subsídios metodológicos sobre seleção psicológica	<b>2</b>
7. Elaborar e executar projetos de seleção psicológica	- Elaborar projetos de seleção psicológica - Executar projetos de seleção psicológica	<b>2</b>
8. Compreender a Cultura e a Aprendizagem Organizacional como elementos essenciais para a intervenção do psicólogo nas organizações	- Compreender a cultura organizacional como elemento essencial para a intervenção do psicólogo nas organizações - Compreender a aprendizagem organizacional como elemento essencial para a intervenção do psicólogo nas organizações	<b>2</b>
9. Ressaltar a importância do Psicólogo Organizacional em contribuir na construção psicossocial do trabalhador como cidadão da organização	- Ressaltar a importância do psicólogo organizacional - Contribuir na construção psicossocial do trabalhador como cidadão na organização a partir da própria atuação	<b>2</b>
10. Apresentar e discutir estratégias de intervenção na dimensão psicossocial das organizações	- Apresentar estratégias de intervenção na dimensão psicossocial das organizações - Discutir estratégia de intervenção na dimensão psicossocial das organizações	<b>2</b>
11. Apresentar um referencial teórico e prático em Orientação Profissional, de uma visão que considera a relação homem-trabalho no seu contexto sócio-histórico	- Apresentar um referencial teórico em Orientação Profissional, de uma visão que considera a relação homem-trabalho no seu contexto sócio-histórico - Apresentar um referencial prático em Orientação Profissional, de uma visão que considera a relação homem-trabalho no seu contexto sócio-histórico	<b>2</b>
12. Promover uma reflexão sobre a questão da escolha profissional e a importância do trabalho de Orientação Profissional nos diferentes espaços de atuação do psicólogo	- Promover uma reflexão sobre a questão da escolha profissional - Promover uma reflexão sobre a importância do trabalho de Orientação Profissional nos diferentes espaços de atuação do psicólogo	<b>2</b>
13. Identificar a gestão, a cultura e a formulação de estratégias como processos psicossociais interdependentes nas relações recíprocas de construção dos modelos mentais e formação de equipes nas organizações de trabalho	- Identificar a gestão como processo psicossocial interdependente nas relações recíprocas de construção dos modelos mentais - Identificar a cultura como processo psicossocial - Identificar a formulação de estratégias como processo psicossocial	<b>3</b>
14. Apresentar instrumentos de trabalho: técnicas projetivas, técnicas de orientação profissional e técnicas grupais para a realização das diferentes modalidades de orientação profissional	- Apresentar técnicas grupais como instrumento de trabalho para realização de um trabalho de orientação profissional - Apresentar técnicas projetivas como instrumento de trabalho para realização de um trabalho de orientação profissional - Apresentar técnicas de orientação profissional como instrumento de trabalho para realização de um trabalho de orientação profissional	<b>3</b>
<b>Total de Objetivos Propostos</b>		<b>14</b>
<b>Total de unidades de objetivos identificadas</b>		<b>30</b>

**Tabela 3.4 B**

“Expressões com Múltiplos Objetivos” propostos como objetivos sem especificação em disciplinas específicas da formação do psicólogo organizacional da universidade “C”

<b>Objetivos Propostos</b>	<b>Unidades Identificadas</b>	<b>Total</b>
15. Esclarecer o papel do psicólogo nas organizações através do conhecimento de práticas viáveis/limites, perspectivas de atuação/e observância da postura ética	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esclarecer o papel do psicólogo nas organizações por meio do conhecimento de práticas viáveis</li> <li>- Esclarecer o papel do psicólogo nas organizações por meio do conhecimento de seus limites</li> <li>- Esclarecer o papel do psicólogo nas organizações por meio do conhecimento das perspectivas de atuação</li> <li>- Esclarecer o papel do psicólogo nas organizações por meio da observância da postura ética</li> </ul>	<b>4</b>
16. Entender os aspectos históricos, epistemológicos e metodológicos, e suas implicações éticas, presentes na formulação da Psicologia Ergonômica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entender os aspectos históricos presentes na formulação da Psicologia Ergonômica</li> <li>- Entender os aspectos epistemológicos presentes na formulação da Psicologia Ergonômica</li> <li>- Entender os aspectos metodológicos presentes na formulação da Psicologia Ergonômica</li> <li>- Entender as implicações éticas presentes na formulação da Psicologia Ergonômica</li> </ul>	<b>4</b>
17. Subsidiar a compreensão e produção de conhecimentos acerca das múltiplas dimensões da análise e intervenção ergonômica na realidade do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Subsidiar a compreensão do conhecimento acerca das múltiplas dimensões de análise ergonômica na realidade de trabalho</li> <li>- Subsidiar a compreensão do conhecimento acerca das múltiplas dimensões de intervenção ergonômica na realidade de trabalho</li> <li>- Subsidiar a produção de conhecimento acerca das múltiplas dimensões de análise ergonômica na realidade de trabalho</li> <li>- Subsidiar a produção de conhecimento acerca das múltiplas dimensões de intervenção ergonômica na realidade de trabalho</li> </ul>	<b>4</b>
18. Analisar e compreender as relações de trabalho que se desenvolvem em nossa sociedade, bem como as vivências dos trabalhadores no contexto atual	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar as relações de trabalho que se desenvolvem em nossa sociedade</li> <li>- Compreender as relações de trabalho que se desenvolvem em nossa sociedade</li> <li>- Analisar as vivências dos trabalhadores no contexto atual</li> <li>- Compreender as vivências dos trabalhadores no contexto atual</li> </ul>	<b>4</b>
19. Estabelecer as implicações da definição de conceitos básicos para o estudo da disciplina: Organizações de trabalho; modelos de gestão, modelos de mudança, estratégia organizacional, cultura organizacional, socialização, percepções, atitudes, modelos mentais, participação, formação de equipes, aprendizagem organizacional, competências, comprometimento, saúde e qualidade de vida	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecer as implicações da definição do conceito de Organizações de trabalho para o estudo da disciplina</li> <li>- Estabelecer as implicações da definição do conceito de modelos de gestão para o estudo da disciplina</li> <li>- Estabelecer as implicações da definição do conceito de modelos de mudança para o estudo da disciplina</li> <li>- Estabelecer as implicações da definição do conceito de estratégia organizacional para o estudo da disciplina</li> <li>- Estabelecer as implicações da definição do conceito de cultura organizacional para o estudo da disciplina</li> <li>- Estabelecer as implicações da definição do conceito de socialização para o estudo da disciplina</li> <li>- Estabelecer as implicações da definição do conceito de percepções para o estudo da disciplina</li> <li>- Estabelecer as implicações da definição do conceito de atitudes para o estudo da disciplina</li> <li>- Estabelecer as implicações da definição do conceito de modelos mentais para o estudo da disciplina</li> <li>- Estabelecer as implicações da definição do conceito de participação para o estudo da disciplina</li> <li>- Estabelecer as implicações da definição do conceito de formação de equipes para o estudo da disciplina</li> <li>- Estabelecer as implicações da definição do conceito de aprendizagem organizacional para o estudo da disciplina</li> <li>- Estabelecer as implicações da definição do conceito de competências para o estudo da disciplina</li> <li>- Estabelecer as implicações da definição do conceito de comprometimento para o estudo da disciplina</li> <li>- Estabelecer as implicações da definição do conceito de saúde para o estudo da disciplina</li> <li>- Estabelecer as implicações da definição do conceito de qualidade de vida para o estudo da disciplina</li> </ul>	<b>16</b>
<b>Total de Objetivos Propostos</b>		<b>5</b>
<b>Total de unidades de objetivos identificadas</b>		<b>32</b>

### **3.1.1 Decorrências de formulações de expressões com múltiplas unidades de aprendizagem como um único objetivo de ensino**

Os dados apresentados nas Tabelas 3.1, 3.2, 3.3, 3.4 e 3.4B evidenciam problemas com o conceito do que seja uma unidade de objetivo de ensino. Além de o conceito de objetivo ser um problema ainda em aberto, conforme a literatura registra desde a década de 1960, aquilo que é uma unidade é também um problema. Nesse sentido, há o risco de vários falsos objetivos de ensino (Botomé, 1981, 1985) serem usados como se fossem objetivos. No caso dos dados apresentados nas Tabelas 3.1, 3.2, 3.3, 3.4 e 3.4B, ainda antes de examinar a natureza do que é nomeado por objetivos de ensino, sejam gerais, como os que são apresentados na Tabela 3.1, sejam específicos, como aparecem nas Tabelas 3.2 e 3.3, e até mesmo sem especificação, como aparecem nas Tabelas 3.4 e 3.4B, surge o problema do que é considerado como uma unidade de objetivo. Assim, é necessário definir aquilo que é uma unidade de aprendizagem.

O objetivo geral é uma expressão abrangente que define a classe de aprendizagens amplas, e objetivo específico, como aponta o nome, refere-se a uma ou mais classes de aprendizagens intermediárias contidas na expressão ampla (no objetivo geral). Botomé (1981) explicita que um objetivo é um comportamento que a pessoa deve estar apta a realizar em seu meio profissional. Os objetivos identificados em cada unidade de objetivo proposta nos planos de ensino e apresentados em 3.1, 3.2, 3.3, 3.4 e 3.4B não explicitam um âmbito de abrangência mais geral, mas sim uma espécie de aglomerado de expressões nas quais podem ser identificados vários objetivos de ensino. Como estão apresentadas nos planos de ensino, estas não parecem ser úteis para orientar um plano ou programa de ensino nem para ajudar um aluno a identificar o que ele vai aprender ou o que vai desenvolver como aptidão como execução do plano de ensino.

Um objetivo precisa definir uma unidade de comportamento, ou seja, a ação do profissional que explicita uma relação que o sujeito estabelece com as características da situação com a qual a pessoa precisa estar apta a lidar. Porém, os dados das Tabelas 3.1, 3.2, 3.3, 3.4 e 3.4B indicam mais um conjunto de objetivos específicos reunidos em uma única expressão do que uma formulação de um objetivo geral. Nesses casos, parece que a multiplicidade de unidades de objetivo parece ter mais a função de impressionar os alunos sobre a complexidade daquilo que deverão aprender, como também, para impressionar os

alunos sobre a capacidade que o professor responsável pela formulação de tal objetivo tem em ensinar, do que efetivamente orientar acerca daquilo que vai ser ensinado pelo professor.

O conjunto de expressões propostas como objetivos de ensino das Tabelas 3.4 e 3.4B evidenciam os problemas de expressões com múltiplos objetivos de maneira muito clara: o que é apresentado ou proposto como unidade contém, na verdade, muitas unidades do que o aluno precisará aprender. Como lidar com isso? De que forma apresentar objetivos gerais sem cair em uma justaposição de aprendizagens dos alunos? A distribuição de objetivos de natureza múltipla, presentes em expressão proposta como objetivo, indica que parece não haver uma atuação que atenda a exigência do conceito de unidade. Nos 49 objetivos de natureza múltipla propostos nos planos de ensino em cursos de psicologia, há 147 unidades de objetivos, considerando que uma unidade de objetivo deveria especificar um tipo de aprendizagem do aluno – o que também é outro conceito complexo e não muito homogêneo na literatura, como examinam Kubo e Botomé (2001).

As unidades 1, 3 e 13, apresentadas na Tabela 3.2 foram expressões formuladas como objetivos de ensino específicos em duas disciplinas distintas. O que isso significa? O aluno deverá aprender duas vezes a mesma coisa? Essa situação vai além dos problemas apresentados por expressões com múltiplos objetivos. Ela evidencia a falta de diálogo entre os professores que integram o curso de graduação em psicologia organizacional e do trabalho na universidade “A”, que compromete a formação do psicólogo formado por essa instituição de ensino.

A formulação de objetivos de ensino não é somente uma questão que se reduz a um verbo e um complemento. Independentemente da correção da redação, o que é considerado uma unidade de ensino pelos professores é um aglomerado de unidades de objetivos, levando em conta que o que o aluno precisa ser capaz de fazer é a base do conceito de objetivos de ensino. Objetivos de natureza múltipla não oferecem visibilidade das características necessárias do comportamento a ser desenvolvido pelo trabalho de ensino, nem esclarecem a finalidade do programa de ensino proposto pelo professor. A quantidade de objetivos existentes em cada unidade proposta – variando de 2 a 16 unidades – mais parece um amontoado que obscurece o que efetivamente constitui os objetivos de ensino.

Botomé (1977) examina a necessidade de, para orientar de maneira eficaz os processos de ensinar e aprender, especificar objetivos que deixem claro e preciso o fazer do aluno em relação a seu meio. A literatura sobre objetivos de ensino é extensa e possibilita identificar que a definição clara dos comportamentos que o aluno deverá ser capaz de realizar após o

período de ensino é o núcleo definidor do conceito do objetivo de ensino. Dessa forma, a expressão de um objetivo de ensino deve explicitar os comportamentos a serem atingidos como decorrência do ensino e não se reduz a uma expressão gramatical com verbo e complemento, muito menos é uma justaposição de verbos que indiquem uma aprendizagem mais complexa que as demais.

Examinando os dados das Tabelas 3.1 a 3.4B, fica evidenciado que os objetivos propostos pelos professores não definem o que é preciso desenvolver como comportamentos que o aluno precisará apresentar em situações concretas de seu ambiente profissional após ter realizado o processo de aprendizagem. D'Agostini (2005) avalia que o grau de amplitude de um objetivo de ensino e a maneira de formulá-lo são dois problemas importantes a resolver. Se essa distinção não for feita e não ficar clara, pode ser muito alta a probabilidade de haver equívocos no que é proposto como aprendizagem dos alunos. Para a autora, expressões com múltiplos objetivos revelam um desconhecimento a respeito do conceito de objetivo e de sua função no contexto de educação, com reflexos importantes e marcantes nos processos de gestão das organizações de ensino ou de produção de aprendizagem na sociedade.

Objetivos de natureza múltipla dificultam a visibilidade das características necessárias do comportamento ser desenvolvido pelo ensino, dado que um objetivo de ensino é sempre um comportamento do aluno que indica aquilo que ele deve estar apto a realizar no seu futuro ambiente profissional. Os objetivos têm a função de esclarecer a qual aprendizagem um professor precisa chegar com seu aluno e ajudar a identificar por qual aprendizagem começar. Objetivos de ensino não podem ser um aglomerado de objetivos, pois não ajudam a orientar as decisões inerentes ao próprio processo de ensino coordenado pelo professor. Esse tipo de problema identificado nos objetivos de ensino caracteriza um processo de aglutinação de múltiplos objetivos em uma única expressão e está relacionado à estruturação da expressão final, que apresenta aquilo que dever ser o resultado do processo de ensinar: a aprendizagem efetiva do aluno. Que mais pode constituir problema na formulação de objetivos de ensino? Examinar a natureza dessas expressões pode revelar que muitas delas não têm coerência com o conceito de objetivo de ensino. A precisão do verbo e de seu complemento, assim como suas demais características, também precisa ser analisada, pois elas revelam muito mais que exame estrutural que identifica múltiplas unidades em uma expressão. Alguns desses objetivos propostos por professores de disciplinas de psicologia organizacional e do trabalho, por exemplo, sequer fazem referência ao processo de aprendizagem do aluno.

### **3.2 Classes de informações (itens de conteúdo, assuntos, temas etc.) expressas sob a forma de verbos com um complemento não caracterizam atuações profissionais de psicólogos em organizações**

Um objetivo de ensino é sempre uma relação entre o que o aluno fará com a situação com que se defrontará e que precisa transformar de alguma maneira ou em algum grau. De acordo com D'Agostini (2005), um plano de ensino de uma disciplina representa um contrato instituído para orientar a relações entre alunos e professores. Esse tipo de contrato deveria definir algo muito além daquilo que se fará em sala de aula; deveria definir o tipo de profissional capacitado por meio de ensino que atuará na sociedade, produzindo resultados significativos no meio onde atua. Como parte integrante de qualquer plano de disciplina, os objetivos de ensino precisam indicar o que os alunos aprenderão no cumprimento desse contrato. Assim, o processo de definição ou formulação de um objetivo de ensino requer, por parte do professor, um exercício de “imaginar” as possíveis situações concretas com as quais o aluno poderá se defrontar no seu exercício profissional. Requer, ainda, que o professor também defina o tipo de relação que esse aluno deverá estabelecer no seu ambiente profissional para mantê-lo quando for adequado, ou alterá-lo se for inadequado. Em alguns casos, essas situações já podem estar descritas na literatura da área, cabendo ao professor avaliar a relevância daquilo que está sendo indicado.

Na maioria das vezes, não é o que é conhecido ou rotina, mas o que é desconhecido que deve ser considerado na elaboração de objetivos de ensino. Kaufman (1977) destaca que a decisão sobre o que ensinar deve ser orientada pelas necessidades externas e não pelas necessidades internas de uma determinada organização. Na concepção do autor, uma necessidade externa é sempre uma necessidade social. Uma vez que a função da universidade é criar condições para superar o atraso no desenvolvimento econômico, tecnológico e social (Ribeiro, 1969), aquilo que é preciso ser feito na vida atual e futura dos aprendizes após o período de ensino deve ser ponto de partida para a avaliação daquilo que precisa ser ensinado e formulado como objetivo de ensino. Na mesma perspectiva, Kubo e Botomé (2004) e (2001), Botomé (1997) e Skinner (1972) destacam que as situações com as quais o aprendiz necessitará lidar depois de formado constituem ponto de partida para o planejamento e a realização do ensino. Comportamentos (interações entre ações e o meio) dos alunos fora da escola, após o término do curso ou disciplina, caracterizam objetivos de ensino.



Se a produção de conhecimento sobre o campo de atuação do psicólogo em organizações de trabalho contiver informações sobre os tipos de situações que os profissionais desse campo enfrentam no seu cotidiano, essa pode ser uma – e não a única! – fonte para o começo do trabalho de delimitação de objetivos de ensino. Entretanto, a mera transformação daquilo que está na literatura, como conhecimento, em objetivos de ensino pode descaracterizar o papel de uma instituição de ensino e o seu papel social.

Na Tabela 3.5, estão apresentados os objetivos identificados como sendo “Classes de informações (itens de conteúdo, assuntos, temas etc.) expressas sob a forma de verbos com um complemento” propostos como objetivos de ensino de disciplinas específicas que compõem a formação do psicólogo organizacional na Universidade “A”.

**Tabela 3.5**

“Classes de informações (itens de conteúdo, assuntos, temas etc.) expressas sob a forma de verbos com um complemento” propostos como objetivos de ensino de disciplinas específicas que compõem a formação do psicólogo organizacional na Universidade A

<b>Item indicado na ementa</b>	<b>Objetivo apresentado</b>
a. Análise da organização do trabalho nas empresas	1. Analisar a organização do trabalho nas empresas
b. Avaliação da ação humana nas organizações	2. Avaliar a ação humana nas organizações

Em todo material examinado, foram identificadas 2 expressões de “classes de informações (itens de conteúdo, assuntos, temas etc.) expressas sob a forma de verbos com um complemento” apresentadas como objetivos de ensino, ambas pertencentes à universidade “A”.

O objetivo 1 – “analisar a organização do trabalho nas empresas” – apresenta uma expressão quase idêntica como item de ementa da mesma disciplina, indicado na Tabela 3.5 pela letra “a”. O que diferencia o objetivo 1 do item de ementa “a” (na coluna à esquerda da tabela) é uma substantivação do verbo “analisar”, alterando o sentido de processo para uma “coisa”, produto ou resultado. Da mesma forma, na Tabela 3.5, também é possível notar que o objetivo 2 – “avaliar a ação humana nas organizações” – apresenta um correspondente praticamente idêntico ao item indicado na ementa, representado na tabela pelo item “b” (na coluna à esquerda da tabela). O item “b” apresenta “avaliação da ação humana nas

organizações”. O que diferencia o objetivo 2 do item de ementa “b” é que o primeiro apresenta em sua expressão um verbo no infinitivo, indicando um processo; o segundo apresenta um substantivo indicando o produto do processo ou um verbo substantivado, como indicam D’Agostini (2005) e Botomé e colaboradores (2008).

Os verbos “analisar” e “avaliar”, pelo tipo de interações que os definem, são até claros e precisos. Na utilização das expressões 1 e 2, como as relações que precisam se estabelecidas pelo aluno durante o processo de aprendizagem, porém, são inadequadas pois a abrangência do seus respectivos complementos desconfigura uma unidade de aprendizagem para uma disciplina. Esses objetivos parecem indicar mais aprendizagens a serem desenvolvidas durante o estágio profissionalizante nesse campo de atuação do psicólogo do que em disciplinas.

Observando cuidadosamente os objetivos 1 e 2, é possível dizer, no mínimo, que eles fazem referência àquilo que o aluno terá que fazer. Talvez o valor dessas expressões seja transformar o aluno em agente ativo e mais envolvido nas atividades de ensino. Embora essas expressões pareçam objetivos de ensino, é pouco provável que elas orientem os professores no processo de construção de condições de aprendizagem para os alunos. Botomé (1985) considera que elaborar objetivos de ensino é bem mais do que apenas apresentar uma expressão indicativa de uma ação a qual o aluno terá que apresentar como profissional formado. É necessário explicitar aquilo com o qual o futuro profissional irá se deparar após o período de ensino e indicar aquilo que é preciso ser feito diante dessa situação, o que caracteriza a definição de comportamento.

É provável que, entre os objetivos propostos por professores, existam outros da mesma natureza, além daqueles apresentados na Tabela 3.5, visto que a única indicação confiável e possível de observação e constatação eram as proposições presentes nas ementas dos planos de ensino. Para isso, é preciso construir outras formas de verificação da formulação de objetivos de ensino expressos com indicações de conteúdos, informações, conhecimentos sob a forma de um verbo e um complemento.

A apresentação de objetivos de ensino, os quais aparecem na Tabela 3.5 como “classes de informações (itens de conteúdo, assuntos, temas etc.) expressas sob a forma de verbos com um complemento”, indica um artifício de linguagem utilizado pelos professores para “comportamentalizar” assuntos, temas, conteúdos, ignorando todo um processo necessário para delimitação e definição de objetivos de ensino que façam referência à atuação dos futuros profissionais de Psicologia. Botomé (1985) afirma – categoricamente – que

professores de nível superior e coordenadores de cursos de graduação precisam superar o processo mecânico de construção e definição de objetivos de ensino e passar a se concentrar nos comportamentos relevantes que capacitem os alunos atuar de maneira significativa na sociedade. Formular um objetivo de ensino que seja relevante para o aluno e para sociedade exige um trabalho meticuloso para identificar e descrever as características dos comportamentos de atuação profissional que, de fato, reduzam os problemas sociais e não somente transformar conteúdos em ações observáveis.

A descrição de informações, conteúdos, assuntos, temas sob forma de ações dos aprendizes, por mais que pareçam, não são objetivos de ensino. Conhecimentos de determinados assuntos não constituem aprendizagem de um comportamento, ou o que um aluno fará a partir de um assunto. A formulação de objetivos de ensino como informações sob forma de ações dos aprendizes representa um equívoco por não revelar necessariamente um comportamento profissional. Não é a ação de um aprendiz que possibilitará a verificação do que foi aprendido, mas as relações entre suas ações (classes de respostas) com o ambiente no qual está inserido (classes de estímulos antecedentes e conseqüentes), o que caracteriza um comportamento. A transformação de conteúdos, assuntos, informações em comportamentos “observáveis” é só uma parte dos problemas relacionados ao processo de delimitação dos objetivos, sendo que outros sequer têm como núcleo do ensino o aluno após o período de aprendizagem.

### **3.3 “Declarações de intenção” também não explicitam aprendizagens necessárias para a formação do psicólogo organizacional**

“Declarações de intenção” são expressões adequadas quando apresentadas como objetivos de ensino? O que declarações de intenção revelam? O que elas “camuflam”? Quais as decorrências para a formação do psicólogo organizacional desse tipo de formulação como objetivos de ensino? Se as intenções revelam o que o aluno precisa aprender como resultado do que o professor vai ensinar, haverá uma expressão de um objetivo de ensino muito diferente do que as intenções fizerem referência a desejos genéricos ou ao que o professor fará ao ensinar. Expectativas, desejos genéricos, o que será

feito pelo professor, o que o professor vai apresentar ou oferecer aos alunos são exemplos de possibilidades do que pode aparecer como objetivo de ensino nas proposições de professores. A intencionalidade como característica definidora de um objetivo é insuficiente para produzir aprendizagens significativas para os alunos e produzir resultados para a sociedade, visto que não é essa única característica importante para definir o conceito. Tais considerações mostram que parece importante avaliar o que é proposto nos planos de disciplinas específicos de psicologia organizacional e do trabalho, como objetivos de ensino, visto que não há como avaliar se as intenções são pertinentes à denominação de especificação das aprendizagens a desenvolver nos alunos sem examinar exatamente a natureza e as características dessas intenções.

Botomé (1985) afirma que intenções do professor não são adequadas como formulação de objetivos de ensino. Essa maneira de apresentar objetivos de ensino – além de outras – pode servir para tranquilizar o professor mais do que para identificar o que vai ser aprendido pelos alunos como resultado do trabalho de ensino, como se fosse uma isenção de culpa se não houver aprendizagem dos alunos. Ao término do processo de ensino e de aprendizagem, se não for possível identificar a aprendizagem do aluno, o professor se exime de culpa, visto que ele tinha boas intenções. Apesar de o autor ter explicitado esse tipo de problema há mais de 20 anos, ele ainda aparece com frequência nos planos de ensino de Psicologia, inclusive nos de disciplinas relacionadas à formação do psicólogo organizacional e do trabalho.

Na Tabela 3.6, é apresentada a distribuição da ocorrência de “Declarações de Intenção” propostas como objetivos de ensino de disciplinas específicas que compõem a formação do psicólogo organizacional, nas universidades A, B e C. As 28 unidades de “declarações de intenções” aparecem distribuídas entre as instituições de ensino, sendo que a instituição **A** apresenta 11 unidades de “declarações de intenção”; a instituição **B**, 6 unidades; e a instituição **C**, 11 unidades de “declarações de intenção”.

**Tabela 3.6**

Distribuição da ocorrência de “Declarações de Intenção” propostas como objetivos de ensino de disciplinas específicas que compõem a formação do psicólogo organizacional em três instituições de ensino superior no Estado de Santa Catarina

Unidades de “Declarações de Intenção”	Instituição		
	A	B	C
1. Buscar o máximo de desempenho em áreas específicas de atuação do psicólogo	+		
2. Instrumentalizar o acadêmico para desenvolvimento de conceitos fundamentais sobre comportamento humano no trabalho	+		
3. Instrumentalizar o acadêmico para a apropriação de conceitos fundamentais sobre o comportamento humano no trabalho	+		
4. Instrumentalizar o acadêmico para uma atitude investigativa, reflexiva e crítica em relação à Psicologia do Trabalho	+		
5. Oportunizar a compreensão dos aspectos metodológicos da Ergonomia	+		
6. Oportunizar a compreensão dos aspectos teóricos da Ergonomia	+		
7. Possibilitar o desenvolvimento de uma visão crítica do homem como realidade subjetiva, construída a partir de fatores biológicos e sócio-históricos.	+		
8. Possibilitar ao acadêmico atividades de análise ergonômica	+		
9. <i>Promover compreensão das técnicas de análise do trabalho</i>	+		
10. Propiciar situações de estudo dos ambientes de trabalho	+		
11. Propiciar situações de estudo dos postos de trabalho	+		
12. Instrumentalizar o acadêmico em relação às técnicas no contexto organizacional		+	
13. Instrumentalizar o acadêmico em relação às interferências no contexto organizacional		+	
14. Possibilitar a construção de método de pesquisa como instrumento de intervenção nas organizações em que os profissionais possam estar atuando como psicólogos do trabalho		+	
15. Possibilitar a construção de método de pesquisa como instrumento de conhecimento das organizações em que os profissionais possam estar atuando como psicólogos do trabalho		+	
16. <i>Proporcionar aos acadêmicos a compreensão do trabalho</i>		+	
17. <i>Proporcionar aos acadêmicos a compreensão da importância do trabalho para o ser humano</i>		+	
18. Contribuir na construção psicossocial do trabalhador como cidadão na organização a partir da própria atuação			+
19. Despertar o interesse dos futuros psicólogos para esta área de atuação			
20. Proporcionar a interação teórica-prática com as possíveis áreas de atuação do psicólogo ergonomista			+
21. Promover uma reflexão sobre a questão da escolha profissional			+
22. Promover uma reflexão sobre a importância do trabalho de Orientação Profissional nos diferentes espaços de atuação do psicólogo			+
23. Remeter os alunos para a vivência de experiências em situações concretas da vida organizacional			+
24. Subsidiar a compreensão do conhecimento acerca das múltiplas dimensões de intervenção ergonômica na realidade de trabalho			+
25. Subsidiar a produção de conhecimento acerca das múltiplas dimensões de análise ergonômica na realidade de trabalho			+
26. Subsidiar a compreensão do conhecimento acerca das múltiplas dimensões de análise ergonômica na realidade de trabalho			+
27. Subsidiar a produção de conhecimento acerca das múltiplas dimensões de intervenção ergonômica na realidade de trabalho			+
28. Capacitar os alunos para a elaboração de um planejamento em orientação profissional em seus aspectos informativos, psicodinâmicos e psicossociais			+
<b>Total de unidades identificadas</b>	<b>11</b>	<b>6</b>	<b>11</b>

Na Tabela 3.6 está apresentada a distribuição da ocorrência de objetivos que expressam “declarações de intenção”, indicadas como objetivos de disciplinas específicas da formação do psicólogo organizacional e do trabalho, expressas sob a forma de intenções do professor, que em sua maioria se apresentam vagas. A principal característica dessas expressões são verbos que não revelam interações que o aluno deverá apresentar no seu ambiente profissional. Nessa tabela, é possível observar que o verbo “possibilitar” aparece oito vezes; “instrumentalizar” aparece cinco vezes; “subsidiar”, quatro vezes; os verbos “proporcionar” e “promover”, três vezes; o verbo “oportunizar”, duas vezes; e os verbos “buscar”, “despertar”, “remeter”, “contribuir” e “capacitar” aparecem uma vez. Os verbos utilizados nos objetivos propostos na forma de “declarações de intenção” não explicitam os tipos de interações que os futuros profissionais de psicologia devem estabelecer no seu ambiente profissional (organizações), como resultado do processo de formação em cursos de Psicologia. A ocorrência de “declarações de intenções” num planejamento de ensino é inadequada por não explicitar o que precisa ser aprendido.

Os objetivos apresentados na Tabela 3.6 não são suficientes em si para garantir uma aprendizagem eficiente e significativa para a formação do psicólogo organizacional e do trabalho, porque deslocam o núcleo da informação relevante para o comportamento do professor, e não para as aprendizagens de interesse para a formação dos alunos. Botomé (1985) examina que esse tipo de expressão, como objetivo de ensino, tem como uma das funções tranquilizar o professor sobre o que ensinar. A apresentação de objetivos de ensino como declarações de intenção de professor eximem esses profissionais – em parte – de suas responsabilidades por não delimitarem de forma clara e precisa a aprendizagem resultante do processo de ensino, caracterizadora do papel de professor de nível superior. Se o aluno não aprender, o professor pode ser isentado da responsabilidade sobre isso, uma vez que suas intenções eram “as melhores” em relação ao processo. O problema está, novamente, na ausência de uma explicitação da finalidade do processo de ensino aprendizagem, pela substituição por uma expressão que explicita uma declaração de intenção de professor.

O objetivo 1 é “buscar o máximo de desempenho em áreas específicas de atuação do psicólogo”. Nessa expressão, quem é o sujeito? Professor ou aluno? Qual o desempenho que se espera? Quais áreas específicas de atuação do psicólogo são essas? A expressão apresentada nessa unidade parece fazer referência a uma interação – vaga – que o aluno deverá estabelecer com o seu ambiente profissional: as organizações. O verbo “buscar”

utilizado nessa expressão não delimita o que o aluno precisa aprender (desempenho) como consequência do processo de ensinar e não nomeia o tipo de relação que deverá estabelecer com aquilo que é definido em seu complemento – “as áreas específicas de atuação do psicólogo”. Se o profissional não atingir o máximo de desempenho como atuação, ele estará respaldado pela indicação de uma intenção e não pelo que definitivamente deveria alcançar como resultado de sua atuação.

Na Tabela 3.6, os objetivos 2, 3, 4, 12 e 13 apresentam em sua formulação o verbo “instrumentalizar” sempre acompanhado pela expressão “acadêmico”, com os respectivos complementos: “desenvolvimento de conceitos fundamentais sobre comportamento humano no trabalho”; “apropriação de conceitos fundamentais sobre o comportamento humano no trabalho”; “atitude investigativa, reflexiva e crítica em relação à Psicologia do Trabalho”; “técnicas no contexto organizacional”; “interferências no contexto organizacional”. A expressão “acadêmico” deixa evidente que o núcleo desse objetivo faz referência à atuação do professor, e não à do aluno. Apesar de resolverem o problema da ambigüidade, essas expressões deslocam equivocadamente o centro do processo de ensinar para o professor, não explicitando aquilo que vai acontecer ao aluno.

Especificamente nas unidades 2 e 3, há referência de que a intenção do professor é fornecer algo ao acadêmico, que não se sabe o que é, para que o aluno possa produzir ou formar diferentes conceitos – que, por sua vez, também não estão explícitos – relacionados ao comportamento humano e como este deveria se apropriar desses conceitos. Mas quais são esses conceitos? O que significa a expressão apropriar-se de conceitos? Será que adotar, valorizar, memorizar e repetir conceitos são ações suficientes como competências profissionais para um psicólogo que atuará em organizações? Ensinar o aluno a ser capaz de, por exemplo, elaborar, examinar e avaliar conceitos sobre algo possibilita ao aluno examinar os processos de construção desses conceitos, indo além da mera repetição daquilo que já é conhecido. Essas expressões apresentam mais problemas em suas formulações do que indicações concretas daquilo que deveria caracterizar uma atuação do psicólogo em seu exercício profissional em organizações.

A vaguidade das palavras dificulta a identificação de aprendizagens dos alunos em relação à sua capacidade de atuação sobre fenômenos e processos psicológicos no contexto de trabalho. No entanto, é possível observar que, no complemento do objetivo 2, “desenvolvimento de conceitos”, há referência de informações que podem constituir parte do comportamento profissional do psicólogo atuante no campo da Psicologia

Organizacional e do Trabalho. O mesmo problema da vaguidade e da falta de clareza do verbo e dos complementos se observa nos objetivos expressos nas unidades 4, 12 e 13. Tanto o verbo “instrumentalizar” como o substantivo “atitude” (unidade 4) encobrem o que poderia, com algumas alterações, ser um objetivo de ensino: observar, produzir, examinar e avaliar um tipo de conhecimento ou campo de atuação (Psicologia do Trabalho). O complemento “técnicas” (unidade 12) faz referência ao uso do instrumental de trabalho do psicólogo e ao conhecimento existente relacionado ao exercício da profissão, porém, da maneira que o objetivo está expresso, não há referência ao comportamento que o futuro profissional terá que apresentar em relação às técnicas. Na unidade 13, as palavras são ainda mais vagas. Parece que a expressão “interferências” se refere às diferentes variáveis que determinam a ocorrência de fenômenos.

Para uma formação daquilo que é considerado de nível superior, é necessário definir objetivos que especifiquem o que o aluno deverá ser capaz de fazer a partir do ensino proposto, e não o que o professor pretende fazer, como é possível identificar nos objetivos 5 e 6, que apresentam o verbo “oportunizar” acompanhado pela expressões “compreensão de aspectos” relacionados ao “método” e à “teoria da Ergonomia”, respectivamente. Primeiramente, as proposições desses objetivos não explicitam os comportamentos a serem apresentados pelos alunos como decorrência do processo de ensino. O máximo que é possível observar nessas expressões é a existência da intenção do professor de criar uma condição para o aluno fazer algo, no caso “compreender” (expressão genérica e vaga), em relação aos aspectos metodológicos e teóricos da ergonomia (um tipo de conhecimento disponível sobre o qual o aluno deve ser informado). Além disso, é possível notar que aquilo que poderia ser interessante apresentar num objetivo de ensino aparece deslocado para o meio da expressão, dificultando a percepção daquilo que será realizado por meio do ensino do professor. Mas o que o aluno de Psicologia precisa aprender em relação ao método e à teoria da ergonomia? Será que só ter acesso à informação é suficiente para um profissional de nível superior? O que o aluno precisa ser capaz de fazer em relação ao conhecimento produzido sobre o método da ergonomia e sobre a teoria da ergonomia?

As unidades 7, 8, 14 e 15 apresentam o verbo “possibilitar” e fazem referência a diferentes complementos: “desenvolvimento de uma visão crítica do homem enquanto realidade subjetiva, construído a partir de fatores biológicos e sócio-históricos” (unidade 7), “ao acadêmico atividades de análise ergonômica” (unidade 8), “construção de método de



pesquisa como instrumento de intervenção nas organizações em que os profissionais possam estar atuando como psicólogos do trabalho” (unidades 14) e “construção de método de pesquisa como instrumento de conhecimento das organizações em que os profissionais possam estar atuando como psicólogos do trabalho” (unidade 15). A presença do verbo “possibilitar”, nessas unidades, expressa o desejo do professor em relação ao processo de ensinar e está longe de indicar o que o aluno definitivamente vai fazer, em termos de competência profissional, como resultado decorrente daquilo que o professor fará para ensiná-lo. Nas unidades 7 e 8, o desejo vago do professor é completado por expressões confusas, vagas e superficiais que não explicitam a aprendizagem do aluno. As unidades 14 e 15 fazem menção ao processo de pesquisar (produzir conhecimento científico) como etapa do processo de conhecer as necessidades da organização e de projetar intervenções profissionais apropriadas às necessidades identificadas. Essas expressões poderiam ser consideradas “objetivos de ensino” se explicitassem comportamentos que aluno deveria ser capaz de realizar como aprendizagem adquirida a partir do ensino proposto por professores e que constituísse algo relevante como atuação profissional.

Os objetivos de ensino deveriam explicitar comportamentos profissionais a serem desenvolvidos por meio do ensino de forma a garantir atuações que resolvam ou diminuam os problemas relacionados a fenômenos e processos psicológicos da organização onde atuará o psicólogo. Nas expressões que indicam declarações de intenção, as aprendizagens ficam “camufladas” pelo uso de expressões que nem sequer consideram o que foi desenvolvido como conhecimento a respeito do conceito de objetivos de ensino nos últimos 60 anos de construção do conhecimento científico em várias áreas, principalmente em Psicologia e Pedagogia.

O verbo “promover”, que aparece nas unidades 9, 21 e 22, é acompanhado respectivamente pelos substantivos “compreensão” e “reflexão” e completado pelas expressões “técnicas de análise do trabalho” (unidade 9), “sobre a questão da escolha profissional” (unidade 21) e “sobre a importância do trabalho de Orientação Profissional nos diferentes espaços de atuação do psicólogo” (unidade 22). Nessas unidades, o verbo “promover” é uma declaração da vontade do professor de favorecer algo que as palavras, entretanto, não revelam o que é. Os complementos indicam temas ou categorias de assunto: análise do trabalho, escolha profissional e orientação profissional. O problema está, novamente, na ausência de uma explicitação dos fins (as aprendizagens específicas do aluno) e na sua substituição por uma expressão que indica a intenção do professor (que está mais

perto dos meios para a consecução dos objetivos do que dos fins) que definiriam se houve ensino significativo.

Nas unidades 10 e 11, o complemento do verbo “propiciar” se refere à “situações de estudo dos ambientes e postos de trabalho”. A intenção do professor de tornar favoráveis situações de estudo é uma expressão genérica que se refere a atividades utilizadas pelo professor para alcançar um objetivo de ensino. Neste caso, qual a finalidade ou função dessas situações de estudo? O que se quer alcançar? Qual o comportamento profissional de interesse que deverá ser aprendido pelo aluno? Da maneira como esses objetivos estão propostos, não ficam claros os comportamentos que o aluno precisa estabelecer em relação aos ambientes e postos de trabalho. Possíveis objetivos seriam: caracterizar os ambientes de trabalho, identificar as variáveis constituintes dos ambientes de trabalho, ou caracterizar os postos de trabalho. Objetivos de ensino que encobrem o que o aluno precisa aprender em uma disciplina ou curso aumentam a probabilidade de o aluno sair da graduação com muitas deficiências na sua capacidade de atuar e propor soluções para os fenômenos e processos psicológicos presentes no seu futuro ambiente de trabalho em virtude da indefinição desse tipo de objetivo.

Aquilo que parece ser consensual na literatura sobre educação, em especial sobre objetivos de ensino, é que um objetivo de ensino, para ser considerado como tal, necessita fazer referência ao comportamento do aluno e não ao do professor. Botomé (1985) afirma que objetivos de ensino deveriam especificar comportamentos concretos de um profissional. Entretanto, os objetivos 16, 17 e 20 da Tabela 3.8 não apresentam esse critério e deslocam para a atuação do professor o núcleo desses objetivos, conforme se observa nos objetivos 16 – “proporcionar aos acadêmicos a compreensão do trabalho” – e 17 – “proporcionar aos acadêmicos a compreensão da importância do trabalho para o ser humano”. No objetivo 20, o verbo “proporcionar” recebe o complemento “interação teórica-prática com as possíveis áreas de atuação do psicólogo ergonomista”. Afinal, o que o professor quer oferecer ao acadêmico para que ele compreenda o trabalho? O que significa compreender o trabalho? Da maneira como está explícito o objetivo, parece que o professor pretende oferecer a compreensão sobre o trabalho, mas não se sabe exatamente o que o aluno precisa aprender pela amplitude e vaguidade das palavras. O mesmo se observa com os complementos 16 e 17. Qualquer coisa que o professor proporcione, ou qualquer compreensão que o professor capacite servem para quê? Talvez só para obscurecer ainda mais o que de fato ocorreu e o que precisa decorrer do trabalho de um professor em cada uma de suas disciplinas concretas de ensino aos alunos.

Uma definição de objetivo de ensino deve explicitar, de maneira clara e precisa, a aprendizagem a ser desenvolvida por meio do ensino. As expressões 20 e 23 apresentam verbos que se referem a metáforas. O objetivo 20, por exemplo, apresenta em sua expressão o verbo “despertar” acompanhado do complemento “interesse dos futuros psicólogos para esta área de atuação”. Qual o resultado produzido por esse objetivo? Parece que o professor deseja fazer com que o aluno se interesse pelo campo de atuação denominado Psicologia Organizacional e do Trabalho. A metáfora ou analogia que o verbo “despertar” indica (acordar ou tirar o aluno do sono), acompanhada do complemento, não revela a aprendizagem que será desenvolvida. O verbo “remeter” (unidade 23) é completado pelas expressões “alunos para a vivência de experiências em situações concretas da vida organizacional”. O verbo “remeter” e seu complemento dão uma indicação indireta que a intenção do professor de expor o aluno a situações profissionais com as quais vai ter que lidar profissionalmente. Neste sentido, há uma ênfase na promoção de atividades que são consideradas meio para atingir a aprendizagem. Apresentar objetivos desse tipo, com verbos típicos de figuras de linguagem, encobre o que o aluno vai realmente aprender em decorrência dessa aprendizagem, porque dificilmente o professor vai ter clareza sobre quais os novos comportamentos que o aluno precisa desenvolver ou aprender por meio do ensino que ele vai realizar.

Nas unidades 24 e 25, o verbo “subsidiar” é apresentado com complemento “compreensão do conhecimento acerca das múltiplas dimensões” (“de análise ergonômica na realidade de trabalho” e “de intervenção ergonômica na realidade de trabalho”). Já nas unidades 26 e 27, o complemento para o verbo “subsidiar” é “produção de conhecimento acerca das múltiplas dimensões” (“de análise ergonômica na realidade de trabalho” e “de intervenção ergonômica na realidade de trabalho”). Nas unidades 24 e 25, a intenção do professor se caracteriza por auxiliar o aluno a compreender um tipo de conhecimento (expressão ampla), formulado de maneira genérica e confusa que impossibilita qualquer tentativa de identificar o que o aluno precisa aprender em relação à análise ergonômica. Nas unidades 26 e 27, a imprecisão das palavras se repete, porém, há uma indicação de “produzir conhecimento” e “intervir”. Os objetivos 24, 25, 26 e 27 exemplificam expressões que distorcem o que deveria ser expresso se houvesse coerência da expressão apresentada como conceito de objetivo de ensino. Em primeiro lugar, novamente, o sujeito dos verbos é o professor. Em segundo lugar, um objetivo de ensino deve especificar o que o aluno vai aprender para poder ser considerado como tal. O professor como sujeito do verbo, que sequer

especifica o que o professor vai fazer, e um complemento de natureza vaga esvaziam a expressão como objetivo de ensino; não delimitam o que dever ser realizado, produzido, atingido, ou alcançado ou resultado do trabalho de ensino, limitando-se a uma aproximação de indicar meios de ensino utilizados pelo professor.

Na unidade 18, o complemento apresentado para o verbo “contribuir”, é “construção psicossocial do trabalhador como cidadão na organização a partir da própria atuação”. É possível observar, nessa unidade, ambigüidade e vaguidade dos termos. O verbo “contribuir” e seu complemento se referem à atuação do professor ou do aluno (futuro profissional)? As palavras pouco revelam o comportamento profissional daquele que irá atuar depois de formado. A última unidade (28) é constituída pelo verbo “capacitar”, com o complemento “alunos para a elaboração de um planejamento em orientação profissional em seus aspectos informativos, psicodinâmicos e psicossociais”. Tornar o futuro profissional a ser capaz de ensinar alguém a planejar ou projetar a sua vida profissional, ou até mesmo, ensinar o futuro profissional a planejar ou projetar a sua própria vida profissional parece mais próximo de um objetivo de ensino. Os verbos “contribuir” e “capacitar” também indicam apenas uma vaga intenção, nem sequer apontam o que o professor vai fazer e, menos ainda, o que o aluno vai aprender.

As 28 expressões apresentadas como objetivos de ensino na Tabela 3.6 representam 16% do total de objetivos analisados, correspondendo à metade do valor encontrado por D’Agostini (2005). Essa autora constatou que 32% dos objetivos propostos por professores para compor as aprendizagens de disciplinas no fim do curso apresentavam esse “equívoco” sobre o conceito de objetivo. Objetivos com essa característica representam um problema para a formação de psicólogos, pois dizem muito pouco – quase nada! – sobre o que o aluno vai aprender ou sobre o que vai desenvolver como capacidade de atuação, como uma competência definidora do seu exercício profissional.

Declarações de intenções, na sua maioria de professores, são inadequadas quando indicadas como objetivos de ensino, pois não evidenciam o que aluno precisa aprender como decorrência do processo de ensinar, coordenado por esse profissional. Se tais expressões fossem apresentadas como meios, recursos ou procedimentos para ensinar e não como objetivos, talvez fossem mais adequadas e trouxesse alguma contribuição. O que realmente o aluno vai aprender fica encoberto pela intencionalidade do professor declarada como objetivo e por verbos que, em sua maioria, têm o professor como sujeito da ação e não o aluno.

Essa maneira de formular um objetivo de ensino mantém os alunos em situação de dependência em relação ao que o professor propõe que devam aprender e não é apropriada para esclarecer o que realmente deve resultar em decorrência dos processos de ensinar e de aprender. Além disso, essas expressões não fazem referência ao comportamento do psicólogo organizacional e do trabalho em um contexto de atuação profissional, no qual precisará demonstrar o que aprendeu e o que se tornou capaz de realizar.

As decorrências desse tipo de expressão como objetivos para a formação do psicólogo organizacional e do trabalho podem ter muitas consequências negativas para o projeto do curso, para o próprio campo de atuação em organizações e principalmente para a sociedade e organizações de trabalho que dependerão dos serviços realizados por egressos desses cursos. Além disso, esse tipo de objetivo geralmente é atraente – principalmente para alunos – e pouco possibilita a avaliação ou críticas concretas sobre os resultados do ensino (Botomé, 1985). Tais tipos de objetivos explicitam, na sua maioria, o que o professor pretende e não definem concretamente o que vai resultar de seu trabalho. O que vai ser aprendido pelo aluno fica encoberto com palavras que se referem a declarações de intenção, o que evidencia um deslocamento de vários aspectos fundamentais ou nucleares no conceito de objetivo de ensino para o meio da expressão formulada pelo professor.

Em síntese, as expressões que caracterizam “declarações de intenção” possuem verbos que têm, em sua maioria, o professor como sujeito e nem sequer se referem a ações concretas dos professores. Eles parecem mais uma declaração das intenções do professor que sempre poderão ser consideradas como justificativas, para circunstâncias em que não houve nenhuma aprendizagem dos alunos. Definir objetivos dessa natureza dificulta a avaliação da efetividade do que foi feito como ensino, não possibilitando avaliar os resultados do trabalho do professor. Quando o professor informa o que pretende fazer por meio de declarações de intenção, é provável que não tenha clareza sobre as possíveis situações com as quais o aluno irá se defrontar no exercício profissional e, muito menos, o que ele precisa ensinar por meio da disciplina, como capacidade de atuação para tornar o psicólogo apto a lidar com as diversas situações constituintes do campo do campo de atuação profissional. Em vários casos, mudando a expressão e examinando cuidadosamente os complementos dos verbos que se referem a intenções do professor, é possível encontrar algo que se aproxime de um possível objetivo. Mas isso não é o que consta nas expressões indicadas nos planos de ensino como proposições de objetivos de ensino para a formação específica do psicólogo organizacional e do trabalho. Apesar de declarações de intenções serem inadequadas como proposições de

“objetivos de ensino”, este parece não ser o único problema encontrado nas expressões apresentadas como objetivos de ensino por professores de disciplinas de psicologia organizacional e do trabalho. Atividades em situação de ensino são objetivos de outra natureza que também não explicitam aquilo que é relevante para o aluno aprender durante o seu processo formativo.

### **3.4 Ações ou atividades do professor, no âmbito escolar, não são garantias de aprendizagem dos alunos**

Atividades de professores em situação de ensino podem ser consideradas objetivos de ensino? Quais as decorrências de se apresentar atividades de professores em situação de ensino como objetivos para o ensino de nível superior? Há coerência entre apresentar atividades de professores como o núcleo do conceito de objetivo de ensino? Kubo e Botomé (2001) afirmam que aquilo que o professor faz com seus alunos é meio para que ocorra a aprendizagem, e isso não pode ser caracterizado como função do trabalho de ensino de nível superior. Botomé (1981) explicitou que apresentar objetivos de ensino sob a forma de ações ou atividades do aluno não é a melhor maneira de delimitar o que de fato precisa decorrer do ensino proposto e executado. Para esse autor, apresentar atividades de ensino, ao invés de apresentar objetivos de ensino, representa uma confusão entre meios e finalidades do ensino. Apresentar aquilo que professores farão em sala de aula é meio ou condição para que os alunos consigam fazer algo que não conseguiriam fazer sem a ajuda do professor.

Kubo e Botomé (2001) definem que ensinar é caracterizado pela produção de um único resultado: a efetiva aprendizagem do aluno. Nesse caso, cabe ao professor, antes de planejar as atividades de ensino, explicitar: com quais as situações os futuros profissionais formados pela universidade irão se deparar? Quais devem ser as conseqüências de suas atuações profissionais? O que esse profissional precisa estar apto a fazer para produzir resultados significativos no ambiente em que atuará? Respondidas essas perguntas, o professor terá condições de formular aprendizagens coerentes com o conceito de “objetivos de ensino”. Sem a explicitação dessas aprendizagens, seja o que for que um professor faça não poderá ser chamado de ensino sem comprometer o próprio núcleo do conceito de

ensinar, reduzindo-o a uma atividade do professor que pode não passar de um ritual burocrático da universidade.

Para Botomé (1985), apresentar objetivo de ensino sob a forma de ações ou atividades do professor equivale a ter uma quase absoluta garantia de sucesso: basta fazer o que está nos objetivos e, mesmo que os alunos não façam nada, o professor poderá dizer que os objetivos foram atingidos. As atividades de ensino, quando apresentadas como objetivos de ensino, indicam que o procedimento de ensino escolhido pelo professor se sobrepõe à natureza da aprendizagem a ser desenvolvida por meio do ensino. Isso equivale a dizer que o professor tem um “jeito” de ensinar e que os alunos devem se adaptar a esse método.

Na Tabela 3.7, estão apresentados os objetivos propostos como “atividades ou atuações de professores” em disciplinas específicas da formação do psicólogo organizacional, nas universidades “A”, “B” e “C”. É possível observar que, do total de 31 objetivos de ensino considerados “atividades ou ações de professores”, 26 aparecem nos planos de ensino da instituição “C”, e 5, nos da instituição “A”.

Nas expressões apresentadas como objetivos de ensino na Tabela 3.7, o verbo “estabelecer” aparece dezesseis vezes; “apresentar”, nove vezes; o verbo “esclarecer”, 4; e o verbo “demonstrar”, por sua vez, aparece duas vezes.

As unidades 1 – “demonstrar como o trabalho em equipe multidisciplinar contribuiu na prevenção da saúde ocupacional” – e 2 – “demonstrar como o trabalho em equipe multidisciplinar contribuiu na prevenção da saúde ocupacional” – apresentam o verbo “demonstrar” nomeando o comportamento que o professor apresentará em sala de aula. Esses objetivos enfatizam a demonstração do professor (atividade ou ação) sobre as decorrências de se trabalhar em equipe multidisciplinar para a prevenção e manutenção da saúde ocupacional. Os complementos são constituídos por expressões equivocadas e pouco reveladoras sobre fenômenos e processos que ocorrem em organizações. No complemento do objetivo 1, por exemplo, o núcleo de uma possível aprendizagem relevante para psicólogos organizacionais foi deslocado para o fim da expressão: prevenção da saúde ocupacional. Entretanto, que expressão seria mais precisa: prevenir a saúde ocupacional ou prevenir problemas que interferem nas condições de saúde dos trabalhadores? Essa pergunta avalia e explicita o conteúdo a ser repassado em oposição aos fenômenos e processos psicológicos que os processos formativos deveriam desenvolver em seus alunos. As expressões “prevenção” e “manutenção da saúde” parecem indicar aquilo que poderia constituir aspectos do meio com o

qual o futuro psicólogo organizacional e do trabalho irá se defrontar no seu exercício profissional, mas do jeito que são apresentadas parecem indicar aspectos que vão além do equívoco de deslocar o núcleo do objetivo de ensino da aprendizagem do aluno para atuação do professor.

Indicar o que o professor vai fazer como sendo expressão de um objetivo de ensino até dá a impressão de finalidade, todavia, não esclarece as reais aprendizagens do aluno, pois não define o resultado a ser atingido por meio das ações programadas pelo professor. O verbo “apresentar”, por exemplo, está presente nas expressões de 3 a 9. O verbo “apresentar”, nas unidades 4 e 5, refere-se a complementos que são acompanhados pelas palavras “um referencial”, seguidos pelas expressões “teórico em Orientação Profissional, de uma visão que considera a relação homem-trabalho no seu contexto sócio-histórico” e “prático em Orientação Profissional, de uma visão que considera a relação homem-trabalho no seu contexto sócio-histórico”. Apresentar um referencial teórico e prático sobre um tema ou assunto (orientação profissional) é o que indicam esses objetivos (4 e 5), ou seja, as proposições se caracterizam pela mera apresentação e repetição do conhecimento pelo professor e de palavras imprecisas presentes nos objetivos de ensino. O mesmo pode ser observado nas unidades 24 e 25 em relação à “saúde ocupacional” e à “ergonomia”.

Na unidade 6, o verbo “apresentar” é acompanhado pelo complemento “estratégias de intervenção na dimensão psicossocial das organizações”. A proposição do objetivo 6 explicita ambigüidade por não indicar se a ação de “apresentar” é realizada pelo aluno (futuro profissional) ou pelo professor. Esse objetivo também explicita vaguidade, uma vez que descreve várias estratégias e não indica a que exatamente o objetivo se refere. Intervir sobre fenômenos e processos psicológicos e sociais presentes nas relações de trabalho é um exemplo de um possível objetivo de ensino, ainda bastante amplo por abranger muitos outros comportamentos (pode ser considerado um objetivo geral), o que exigiria do professor, identificar o conjunto sequencial de comportamentos envolvidos na cadeia comportamental. Os complementos que acompanham o verbo “apresentar” das unidades 3, 4 e 5 aludem a “conceitos essenciais referentes à Saúde Ocupacional”, “conceitos ergonômicos necessários para atuação prática” e “aspectos ergonômicos necessários para atuação prática”. A imprecisão e amplitude dos termos expressos no objetivo 5 também dificultam qualquer tentativa de identificação do(s) comportamento(s) que o aluno deverá ser capaz de realizar no meio que irá atuar profissionalmente.



**Tabela 3.7**

Distribuição da ocorrência de “atividades ou ações de professores” propostos como objetivos de ensino de disciplinas específicas que compõem a formação do psicólogo organizacional em três instituições de ensino superior no Estado de Santa Catarina

Unidades de “atividades ou ações de professores”	Instituição		
	A	B	C
1. Demonstrar como o trabalho em equipe multidisciplinar contribuiu na prevenção da saúde ocupacional	+		
2. Demonstrar como o trabalho em equipe multidisciplinar contribuiu na manutenção da saúde ocupacional	+		
3. Apresentar conceitos essenciais referentes à Saúde Ocupacional	+		
4. Apresentar conceitos ergonômicos necessários para atuação prática	+		
5. Apresentar aspectos ergonômicos necessários para atuação prática	+		
6. Apresentar técnicas de orientação profissional como instrumento de trabalho para realização de um trabalho de orientação profissional			+
7. Apresentar técnicas projetivas como instrumento de trabalho para realização de um trabalho de orientação profissional			+
8. Apresentar técnicas grupais como instrumento de trabalho para realização de um trabalho de orientação profissional			+
9. Apresentar um referencial teórico em Orientação Profissional, de uma visão que considera a relação homem-trabalho no seu contexto sócio-histórico			+
10. Apresentar um referencial prático em Orientação Profissional, de uma visão que considera a relação homem-trabalho no seu contexto sócio-histórico			+
11. Apresentar estratégias de intervenção na dimensão psicossocial das organizações			+
12. Esclarecer o papel do psicólogo nas organizações através da observância da postura ética			+
13. Esclarecer o papel do psicólogo nas organizações através do conhecimento de práticas viáveis			+
14. Esclarecer o papel do psicólogo nas organizações através do conhecimento dos seus limites de atuação			+
15. Esclarecer o papel do psicólogo nas organizações através do conhecimento das perspectivas de atuação			+
16. Estabelecer as implicações da definição do conceito de Organizações de trabalho para o estudo da discip.			+
17. Estabelecer as implicações da definição do conceito de modelos de gestão para o estudo da disciplina			+
18. Estabelecer as implicações da definição do conceito de modelos de mudança para o estudo da disciplina			+
19. Estabelecer as implicações da definição do conceito de estratégia organizacional para o estudo da disciplina			+
20. Estabelecer as implicações da definição do conceito de cultura organizacional para o estudo da disciplina			+
21. Estabelecer as implicações da definição do conceito de socialização para o estudo da disciplina			+
22. Estabelecer as implicações da definição do conceito de percepções para o estudo da disciplina			+
23. Estabelecer as implicações da definição do conceito de atitudes para o estudo da disciplina			+
24. Estabelecer as implicações da definição do conceito de modelos mentais para o estudo da disciplina			+
25. Estabelecer as implicações da definição do conceito de participação para o estudo da disciplina			+
26. Estabelecer as implicações da definição do conceito de formação de equipes para o estudo da disciplina			+
27. Estabelecer as implicações da definição do conceito de aprendizagem organizacional para o estudo da disc.			+
28. Estabelecer as implicações da definição do conceito de competências para o estudo da disciplina			+
29. Estabelecer as implicações da definição do conceito de comprometimento para o estudo da disciplina			+
30. Estabelecer as implicações da definição do conceito de saúde para o estudo da disciplina			+
31. Estabelecer as implicações da definição do conceito de qualidade de vida para o estudo da disciplina			+
<b>Total de unidades identificadas</b>	<b>5</b>	<b>-</b>	<b>26</b>

O verbo “estabelecer” presente nas unidades 11 a 26 é acompanhado pelas palavras “implicações da definição do conceito”, de diferentes assuntos ou temas, que fazem referência a “organizações de trabalho”, “modelos de gestão”, “modelos de mudança”, “estratégia

organizacional”, “cultura organizacional”, “socialização”, “percepções”, “atitudes”, “modelos mentais”, “participação”, “formação de equipes”, “aprendizagem organizacional”, “competências”, “comprometimento”, “saúde” e “qualidade de vida”. Nesses objetivos, há várias ambigüidades que precisam ser esclarecidas. Os verbos referem-se à atuação dos professores ou dos alunos? Referem-se a atividades dos aprendizes como alunos ou ao que precisam aprender a fazer como agentes profissionais na sociedade? Em qualquer caso, que relação cada um desses objetivos pode ter com a delimitação de fim do ensino e das atividades escolares? Nessas expressões, parece que o verbo “estabelecer” está sendo usado no sentido de “instalar” as decorrências dos diferentes conceitos para o estudo da disciplina. Se o verbo for considerado dessa forma e juntamente com a expressão “para o estudo da disciplina”, é provável que esses objetivos façam referência àquilo que o professor vai fazer em sala de aula. Mesmo assim, uma dúvida central no conceito de objetivo de ensino permanece: qual a aprendizagem a ser considerada nesses objetivos que correspondem a uma competência profissional de psicólogos organizacionais? Tanto o verbo como seus complementos não indicam comportamentos que os alunos deveriam estar aptos a realizar na sua atuação profissional. É possível observar também uma ênfase no resultado a ser alcançado ou produzido pelo professor da disciplina, e não no resultado a ser produzido pelo aluno no seu futuro contexto de trabalho. Essa confusão distorce completamente a função do ensino e, conseqüentemente, aquilo que é essencial em um objetivo de ensino: o aprender do aluno.

Assim, ações ou atividades dos professores também são confundidas com objetivos de ensino por professores de disciplinas relacionadas com a formação do psicólogo organizacional e do trabalho. Algumas vezes, atividades de professores se aproximam de procedimentos que podem ser realizados em sala para desenvolver alguma aprendizagem nos alunos. No entanto, não são garantias da construção de aprendizagens relevantes para os alunos, pois não explicitam sequer quais devem ser os resultados obtidos por meio desses procedimentos. Procedimentos dos professores são – no máximo! – recursos, meios para atingir um fim: a aprendizagem dos alunos. A apresentação de ações dos professores como objetivos de ensino supõe que apenas o professor é responsável pelos processos de ensinar e aprender. Apresentar ações dos professores como objetivos é considerar o aluno como um integrante passivo no processo de construção de aprendizagem, reforçando concepções equivocadas sobre o papel do professor como agente de “transmissão de informações, conteúdos, conhecimentos”. Insistir com essas proposições no Ensino Superior em Psicologia consiste em ignorar um vasto conhecimento já produzido em Ciência sobre os processos de

ensinar e aprender. Apesar disso, esse não é o único problema na delimitação de um objetivo de ensino. A confusão entre atuação de alunos em ensino e a atuação profissional é mais um problema que precisa ser examinado e que aparece nos objetivos de ensino observados.

### **3.5 Atividades acadêmicas dos alunos propostas como objetivos de ensino**

A delimitação ou formulação de objetivos de ensino é um dos trabalhos mais importantes que um professor precisa realizar para efetivar um trabalho de ensino cujo resultado seja uma aprendizagem dos alunos. D'Agostini (2005) constatou que com frequência professores de Psicologia apresentam atividades acadêmicas dos alunos em situação de ensino como “objetivos de ensino”. Botomé (1981) considera que definir ações do aluno que o levem a ser ativo nas atividades de ensino não é o mesmo que definir objetivos de ensino sob a forma de comportamentos de alunos. É necessário ter clara a distinção entre comportamentos dos alunos em situação de ensino e aqueles que constituem atuações significativas em relação ao meio com o qual precisam estar aptos a lidar depois e fora das atividades acadêmicas. As decorrências dessa distinção ou da confusão entre esses dois tipos de comportamentos são importantes para desconsiderá-las no trabalho de formulação e delimitação de objetivos para o ensino de nível superior. O autor explica que uma descrição mais adequada das ações dos alunos deveria explicitar dois aspectos além daquilo que o aluno deve estar apto a fazer: as situações diante das quais o aluno precisará apresentar essas ações que são propostas como objetivos e os resultados que ele deveria obter por meio de suas ações nessas situações.

Entretanto, há de se considerar que o ativismo dos alunos é mais desejável do que a passividade, embora não seja o único critério ou característica suficiente para delimitar um bom objetivo de ensino, bem como não é suficiente por não ficar restrito a uma listagem de conteúdos, temas e assuntos, à utilização de expressões amplas, vagas e genéricas, nem mesmo as intenções de professores. Botomé (1981) esclareceu com detalhes que, embora as atividades escolares possam ser desempenhos do aluno, elas são meios e não fins do trabalho de ensino.

Botomé e Kubo (2003) esclarecem que o que constitui um objetivo de ensino é aquilo que os professores devem ou precisam conseguir que seus alunos aprendam. Assim, quais as decorrências para a formação do psicólogo organizacional e do trabalho quando

suas aprendizagens são formuladas sob a forma de atividades de alunos em situação de ensino? Quais as contribuições de atividades de aprendizes em situação de ensino na delimitação de objetivos de ensino? Quais são suas limitações? Com que frequência são apresentadas como objetivos de ensino de disciplinas específicas da formação do psicólogo organizacional?

Na Tabela 3.8, estão apresentados os dados sobre a distribuição da ocorrência de “atividades ou atuações de escolares” propostos como objetivos de ensino de disciplinas específicas que compõem a formação do psicólogo organizacional, nas universidades A, B e C.

**Tabela 3.8**

Distribuição da ocorrência de “atividades ou atuações de escolares” propostos como objetivos de ensino de disciplinas específicas que compõem a formação do psicólogo organizacional em três instituições de ensino superior no Estado de Santa Catarina

Unidades de “atividades ou atuações de escolares”		Instituição		
		A	B	C
1.	Citar principais conceitos da organização humana	+		
2.	Citar principais níveis da organização humana	+		
3.	Conceituar cultura organizacional	+		
4.	Conceituar clima organizacional	+		
5.	Distinguir níveis do diagnóstico organizacional	+		
6.	Identificar principais abordagens psicológicas relacionadas a treinamento	+		
7.	Identificar principais abordagens psicológicas relacionadas à seleção	+		
8.	Identificar principais abordagens psicológicas relacionadas a recrutamento	+		
9.	Identificar principais abordagens psicológicas relacionadas ao acompanhamento funcional	+		
10.	Debater as tendências em psicologia do trabalho		+	
11.	Participar de eventos (seminários, simpósios, encontros, feiras) em orientação profissional			+
12.	Participar de um trabalho de informação profissional via internet			+
13.	Acessar dados da internet para um trabalho mais atualizado em orientação profissional			+
14.	Discutir estratégia de intervenção na dimensão psicossocial das organizações			+
<b>Total de unidades identificadas</b>		<b>9</b>	<b>1</b>	<b>4</b>

Os planos de ensino examinados apresentam 14 proposições de “atividades ou atuações de escolares” como objetivos de ensino, distribuídos entre as instituições “A” (9 objetivos), “B” (1 objetivo) e “C” (4 objetivos). Os dados apresentados na Tabela 3.8, apesar

de terem sido apresentados como objetivos de ensino, são proposições que constituem atividades escolares dos alunos como parte ou meios do processo de aprender, e não como resultados ou decorrências do processo de ensinar. São possibilidades de procedimentos para aprender algo e não algo que será aprendido. Nessa tabela, é possível notar que o verbo “identificar” aparece quatro vezes, os verbos “citar” e “participar” aparecem duas vezes, e os verbos “debater”, “acessar”, “distinguir” e “discutir” aparecem uma vez. Esses verbos, utilizados nos objetivos propostos na forma de “atividades ou atuações de escolares”, apresentam problemas, pois, no máximo, indicam meios para se chegar a algum resultado.

Os objetivos propostos como ações dos alunos expostos na Tabela 3.8 não apresentam situações, em seus complementos, com os quais os alunos irão lidar como profissionais da área de Psicologia Organizacional e do Trabalho, nem competências significativas para o próprio profissional e para organização onde este atuará. O verbo “citar”, que aparece nas unidades 1 e 2, por exemplo, é completado respectivamente pelas expressões “conceitos da organização humana” e “níveis da organização humana”. Apesar de o verbo escolhido pelo professor para compor esse objetivo de ensino não deixar claro o sujeito da ação – professor ou alunos – é provável que faça referência a uma ação de alunos, visto que, frequentemente, é uma solicitação de professores típica de provas como forma de avaliação de desempenho de suas disciplinas. Além disso, citar conceitos como algo que deva ser ensinado em um curso de nível superior em Psicologia para compor a formação desse profissional é, no mínimo, insignificante por não ser algo que exija a participação de um professor de nível superior para ensiná-lo.

Outra decorrência desse tipo de indicação como objetivo de ensino é que ele ensina coisas irrisórias, como repetir, memorizar, adotar conceitos, conteúdos, autores, abordagens, procedimentos típicos daquilo que Ribeiro (1969) denunciou como “Modernização Reflexa”, como práticas de educação das universidades brasileiras. Isso vai ao encontro das idéias de Paulo Freire (1996), sobre uma educação que traga autonomia para seus alunos.

Aquilo que o aluno deverá estar apto a fazer no final do processo de aprendizagem, algo que configure comportamentos profissionais, não aparece nas expressões 3 – “conceituar cultura organizacional” – e 4 – “conceituar clima organizacional” – apresentados como objetivos de ensino na universidade “A”. Esses são exemplos de meios que o professor utiliza para que o aluno aprenda algo que seja importante para a disciplina, sem avaliar a pertinência dessa aprendizagem para a atuação profissional futura desses alunos. A apresentação de objetivos que não façam referência a situações com as quais o futuro profissional irá lidar

dificulta o planejamento de atividade de ensino pertinentes, que capacitem o aluno a lidar efetivamente com as circunstâncias que vão constituir sua realidade profissional e social.

Um bom objetivo de ensino, para ser definido como tal, precisa explicitar interações que os futuros profissionais de psicologia da área organizacional e do trabalho devem estabelecer no seu ambiente profissional, como resultado do processo de formação em cursos de Psicologia. Entretanto, aquilo que está configurado na Tabela 3.8 parece não estar coerente com essa definição. Por exemplo, o objetivo 10 – “debater tendências em psicologia do trabalho” – apresenta o verbo “debater” indicando uma atividade-meio sendo acompanhada pelo complemento “tendências em psicologia do trabalho”. Mas, afinal, o que precisa resultar do debate sobre as tendências em psicologia do trabalho? Aonde os alunos precisarão chegar ao final do debate? Qual deve ser o produto dessa atividade proposta pelo professor? Debater por debater é insuficiente como objetivo de ensino. Debater pode ser considerado uma atividade-meio para se chegar a algum resultado. Provavelmente, o que se quer ensinar e que chegaria mais próximo de um objetivo de ensino não é debater ou discutir e sim ensinar o aluno a ser capaz de examinar e avaliar o que aparece como problema ou necessidade no campo da psicologia organizacional e do trabalho. Outro problema apresentado nesse objetivo é o substantivo “tendências”, que provavelmente está sendo usado no sentido de preferência, ou como aquilo que aparece com maior frequência ou que está na moda no campo da psicologia do trabalho.

Da forma como está apresentado, esse objetivo não explicita uma aprendizagem relevante para compor a formação de um profissional de nível superior. Algo semelhante, no que tange à imprecisão e pouca clareza do verbo e seu complemento, aparece também na unidade 5. Nesse caso, tanto o verbo quanto o complemento não explicitam uma aprendizagem significativa e que faça referência a um comportamento profissional que aluno deverá desenvolver até o final do curso.

As expressões presentes na Tabela 3.8 indicam atividades para aprender algo e não o que vai ser aprendido nelas. Os objetivos 6 – “identificar principais abordagens psicológicas relacionadas a treinamento”; 7 – “identificar principais abordagens psicológicas relacionadas à seleção”, 8 – “identificar principais abordagens psicológicas relacionadas a recrutamento”; e 9 – “identificar principais abordagens psicológicas relacionadas ao acompanhamento funcional”, por exemplo, são atividades acadêmicas na medida que identificar esse processo não será propriamente a aprendizagem mais relevante para configurar aptidões profissionais no âmbito da psicologia organizacional e do trabalho. Se as expressões apresentassem o verbo

“avaliar” seguido das expressões “contribuições”, talvez ficassem mais próximas de um objetivo de ensino e não de uma atividade-meio, ou quando muito, de um objetivo intermediário para começar a aprender algo.

Nas unidades 11 e 12, os complementos utilizados para o verbo “participar” são, respectivamente, “eventos (seminários, simpósios, encontros, feiras) em orientação profissional” e “trabalho de informação profissional via internet”. O que o aluno precisa aprender ao participar de diferentes eventos relacionados à orientação profissional? Seminários, simpósios, encontros, feiras e internet são meios para se alcançar o resultado do trabalho de ensino e não os resultados em si. De maneira semelhante, o verbo “acessar”, que aparece na unidade 13, é completado pelas expressões “dados da internet para um trabalho mais atualizado em orientação profissional”. A imprecisão do verbo “acessar” aliado à ênfase na atividade que o aluno irá realizar (obter informações sobre um tema ou assunto por meio da internet) só explicita a atividade-meio que será utilizada pelo professor para que o aluno aprenda algo sobre a orientação profissional. O que exatamente o aluno precisa aprender em relação à orientação profissional não aparece na formulação desse objetivo. Atividades escolares, mesmo formuladas por meio de verbos que se refiram a ações dos alunos, não constituem efetivamente objetivos de ensino.

Para superar essa possível confusão, é necessário considerar que expressar uma atuação do aluno não é suficiente para caracterizar um objetivo de ensino, embora isso possa parecer melhor do que propor objetivos sob a forma de itens de informação, apresentados por Botomé (1985) e D’Agostini (2005), por colocar os alunos em papéis ativos no processo de aprendizagem. Isso pode ser verificado, por exemplo, no objetivo 14, “discutir estratégia de intervenção na dimensão psicossocial das organizações”, em que a vaguidade do verbo discutir é acentuada por um problema ainda maior: o verbo não se refere, mesmo que vagamente, ao que deveria constituir uma competência profissional caracterizadora da função de um psicólogo organizacional. É nesse sentido que a atividade do aluno não é, por si só, definidora de um objetivo de ensino.

Em qualquer caso, porém, nitidamente, os verbos utilizados nas proposições de professores, como objetivos de ensino, fazem referência a atuações próprias do âmbito escolar (que poderiam ser consideradas atividades-meio) para aprender algo que será importante realizar como atuação profissional ou pessoal fora do contexto escolar e depois de ter aprendido algo. Dificilmente os verbos “discutir” e “apresentar”, por exemplo, serão competências relevantes que alunos deverão desenvolver como decorrência do processo de

ensino projetado pelo professor. Em todos os casos apresentados, as expressões fazem referência a atividades do aprendiz na condição de aluno e não propriamente como um egresso da universidade, ficando mais em atividades-meio do que delimitando os fins das atividades de ensino ou de aprendizagem.

Na elaboração dos planos de ensino, mais especificamente na formulação dos objetivos de ensino de disciplinas específicas da formação do psicólogo organizacional e do trabalho, é necessário que os termos utilizados para propor as aprendizagens dos alunos sejam claros, precisos e reflitam com fidedignidade o que caberá a esse aluno, como egresso de um processo de ensino, fazer diante dos aspectos da realidade que necessitam de sua intervenção ou atuação. Se não for assim, os objetivos correm o risco de ficar reduzidos a uma enumeração de coisas pouco significativas e inadequadas para orientar o trabalho de realização de uma formação profissional consistente dos psicólogos.

Em síntese, ações dos alunos também são insuficientes para descrever objetivos de ensino. Objetivos de ensino são comportamentos e não apenas ações do aprendiz, visto que ações constituem apenas um dos três componentes de um comportamento. Uma ação pode ter diferentes significados dependendo do contexto no qual ela está inserida. Atividades de alunos são – no máximo! – meios para se chegar a algum resultado do processo de ensinar. E é justamente por não deixar claro o resultado do processo de ensino que atividades de alunos em situações de ensino não podem ser consideradas objetivos de ensino adequados para compor a formação do Psicólogo Organizacional e do Trabalho. Apesar de não explicitarem uma competência profissional como psicólogo, atividades de alunos em situação de ensino são só mais um dos equívocos presentes em objetivos de ensino. Por mais que façam referência à atuação futura como psicólogo, expressões vagas e ambíguas encobrem aquilo que precisa ser feito em uma situação concreta da vida desse profissional.



### **3.6 Expressões “vagas”, “genéricas” ou “ambíguas” são inadequadas para orientar a formação do psicólogo organizacional e do trabalho**

As aprendizagens que serão realizadas durante a formação acadêmica de um profissional precisam estar orientadas por objetivos formulados de maneira clara e precisa, que conduzam efetivamente o futuro profissional para aquilo que está sendo definido como proposta do curso e para a profissão. Silva (2004) considera que, quanto mais precisos forem os objetivos propostos para a formação de um profissional, maior será a probabilidade de produzir resultados socialmente significativos a partir de sua atuação. Desse modo, parece que o grau de eficiência de uma aprendizagem está diretamente relacionado à qualidade dos objetivos propostos, uma vez que os objetivos têm como função orientar as decisões sobre todo o processo de ensino coordenado pelo professor.

Ocorre que muitos verbos, apesar de definirem uma ação, não caracterizam uma relação que o futuro profissional deverá apresentar em seu ambiente de trabalho como resultado do processo de ensino que recebeu na universidade. Muitos verbos são polissêmicos e podem ser usados de diferentes formas, dependendo das circunstâncias. Outros ainda fazem referências a metáforas ou analogias que também não explicitam aquilo que efetivamente precisa ser feito. Para formular um objetivo de ensino, é necessário selecionar verbos que nomeiem adequadamente as interações que o aluno deverá desenvolver no seu ambiente profissional.

Nas Tabelas 3.9, 3.10 e 3.11, são apresentadas as expressões “vagas” ou “ambíguas” propostas como objetivos de ensino de disciplinas específicas que compõem a formação do psicólogo organizacional nas universidades A, B e C, respectivamente.

As expressões indicadas como objetivos de ensino nessas tabelas apresentam, como principal característica, verbos que delimitam múltiplos tipos de relações que os alunos precisam desenvolver como capacidades para intervir em organizações, sendo em sua maioria vagos, genéricos ou ambíguos, como pode ser observado nessas tabelas quando são utilizados, por exemplo, os verbos “entender”, “criticar”, “refletir”, “compreender” e “conhecer”, por abrangerem muitos tipos de relação que o aluno precisará estabelecer no seu futuro ambiente profissional.

No total, a universidade “A” apresentou 26 expressões de objetivos identificadas como vagas e ambíguas. Nessa tabela, é possível observar que o verbo “compreender” aparece dez

vezes; “analisar”, quatro vezes; o verbo “desempenhar”, três vezes; os verbos “levantar” e “relacionar”, duas vezes; e os verbos “avaliar”, “contextualizar”, “criticar”, “investigar” e “refletir” aparecem uma vez. Os verbos utilizados nessas expressões não explicitam com precisão e clareza os tipos de interações que os futuros profissionais de psicologia devem estabelecer no seu ambiente profissional (organizações), como produto do comportamento de ensinar dos professores, diminuindo a probabilidade de produzirem consequências significativas a partir de seus trabalhos.

**Tabela 3.9**

Expressões “vagas” ou “ambíguas” propostas como objetivos de ensino de disciplinas específicas que compõem a formação do psicólogo organizacional na universidade “A”

1.	Avaliar o pressuposto psicométrico no âmbito do trabalho
2.	Analisar criticamente fatores psicossociais que interferem na saúde dos trabalhadores
3.	Analisar criticamente fatores psicossociais que interferem no bem-estar do trabalhador
4.	Analisar criticamente os fatores psicossociais que interferem no desempenho organizacional
5.	Analisar ergonomicamente os ambientes de trabalho conforme a metodologia da Análise Ergonômica do Trabalho
6.	Compreender os principais conceitos referentes à Psicopatologia do Trabalho
7.	Compreender as relações entre trabalho, poder e transformação social
8.	Compreender as relações entre trabalho, qualidade de vida e lazer
9.	Compreender as relações de trabalho
10.	Compreender relações de trabalho
11.	Compreender de qualidade de vida no trabalho
12.	Compreender as relações de lazer
13.	Compreender relações de poder
14.	Compreender relações de transformação social
15.	Compreender a ação humana nas organizações
16.	Contextualizar a Ergonomia no contexto da saúde do trabalhador
17.	Criticar a própria atuação como psicólogo do trabalho
18.	Desempenhar uma atitude investigativa, reflexiva e crítica em relação à Psicologia do Trabalho
19.	Desempenhar postura crítica acerca dos fenômenos estudados
20.	Desempenhar postura de investigação acerca dos fenômenos estudados
21.	Investigar a própria atuação como psicólogo do trabalho
22.	Levantar aspectos relevantes sobre a incidência da cultura às organizações
23.	Levantar aspectos relevantes sobre a incidência do clima organizacional às organizações
24.	Refletir sobre a própria atuação como psicólogo do trabalho
25.	Relacionar comportamento pessoal com comportamento organizacional
26.	Relacionar técnicas de análise de trabalho com a fundamentação teórica abordada

Na Tabela 3.9, os objetivos de 2, 3, 4 e 5 apresentam o verbo “analisar” acompanhado dos complementos “criticamente fatores psicossociais que interferem na saúde dos trabalhadores”; “criticamente fatores psicossociais que interferem no bem-estar do trabalhador”; “criticamente os fatores psicossociais que interferem no desempenho organizacional” e “ergonomicamente os ambientes de trabalho conforme a metodologia da Análise Ergonômica do Trabalho”. O verbo “analisar” acompanhado da expressão “criticamente” indica que ele está sendo usado no sentido de examinar, avaliar, delimitar, não indicando, nas formulações originais, com clareza e precisão, o que precisa ser aprendido e, conseqüentemente, o que será considerado como aprendizagem. Substituindo a expressão “analisar criticamente” pelos verbos “avaliar” ou “caracterizar”, as expressões 2, 3 e 4 se aproximam da definição do conceito de “objetivos de ensino”, visto que seus complementos fazem referência a possíveis situações com as quais o futuro psicólogo organizacional e do trabalho provavelmente irá lidar em seu exercício profissional.

Os objetivos 17, 21 e 24 fazem referência, em seus complementos, à própria atuação como psicólogos organizacionais e do trabalho sem explicitar o que efetivamente deve ser feito em relação a isso. Os verbos “criticar”, “investigar” e “refletir” utilizados nessas expressões nomeiam genericamente aquilo que os futuros psicólogos devem realizar em relação ao seu próprio comportamento profissional, não indicando a função ou resultado esperado com a crítica, reflexão e investigação. Novamente, substituindo esses verbos por outros mais precisos é possível se aproximar de uma expressão que indique algo que possa constituir uma aprendizagem significativa aos alunos de disciplinas de psicologia organizacional e do trabalho.

Os objetivos de 6 a 15 apresentam o verbo “compreender” em sua formulação acompanhado dos complementos “os principais conceitos referentes à Psicopatologia do Trabalho”; “as relações entre trabalho, poder e transformação social”; “as relações entre trabalho, qualidade de vida e lazer”; “as relações de trabalho”; “relações de trabalho”; “de qualidade de vida no trabalho” ; “as relações de lazer”; “relações de poder” e “relações de transformação social”; “compreender a ação humana nas organizações”. Compreender o significado do trabalho ou compreender relações de lazer é importante para quê? O que essas habilitações significam para o exercício da profissão? Elas são úteis para orientar aquilo que deve ser aprendido pelos alunos? Como são proposições de objetivos formuladas de uma maneira que pode ser considerada inadequada, não é possível identificar o que exatamente

constituirá a atuação do profissional e o que precisará ser aprendido para concretizar essa atuação.

O objetivo “contextualizar a ergonomia no contexto da saúde do trabalhador” apresenta o verbo “contextualizar” acompanhado do complemento “Ergonomia no contexto da saúde do trabalhador”. Na forma como esse objetivo é apresentado, ele revela muita amplitude e falta de clareza e uma redundância: contextualizar no contexto. O verbo e seu complemento utilizado para especificar esse objetivo não cumprem a função de especificar aquilo que o futuro profissional deverá fazer em relação à ergonomia. Pelo contrário, parece tornar mais vago e impreciso o que precisaria ser aprendido pelo aluno.

As unidades 18, 19 e 20, propostas como objetivos de ensino de disciplinas específicas da formação do psicólogo organizacional e do trabalho, apresentam o verbo “desempenhar” seguido dos complementos “uma atitude investigativa, reflexiva e crítica em relação à Psicologia do Trabalho”, “postura crítica acerca dos fenômenos estudados” e “postura de investigação acerca dos fenômenos estudados”. Que tipo de interação o verbo “desempenhar” indica como comportamento profissional? A utilização desse verbo não indica o que deve ser feito pelo futuro profissional para caracterizar a sua atuação como psicólogo organizacional e do trabalho, tirando a autonomia do aluno em relação ao seu processo de aprendizagem.

Os objetivos 22 – “levantar aspectos relevantes sobre a incidência da cultura às organizações” – e 23 – “levantar aspectos relevantes sobre a incidência do clima organizacional às organizações” – apresentam o verbo “levantar”, que, além de ser vago, é também uma metáfora ou analogia sendo utilizada para nomear as relações que os futuros psicólogos e organizacionais e do trabalho deverão estabelecer em seu ambiente profissional. As duas expressões apresentam uma redação confusa que não possibilita identificar aquilo que os futuros profissionais deverão fazer em relação aos conceitos de clima e cultura organizacional. Aquilo que diferencia os dois objetivos é a presença de conceitos diferentes em cada um dos complementos: cultura e clima organizacional. “Levantar aspectos relevantes” em relação a esses conceitos não possibilita identificar aquilo que precisa ser feito pelo futuro profissional, descaracterizando o próprio conceito de objetivo de ensino.

Um objetivo de ensino deve explicitar aquilo que o aluno deverá ser capaz de fazer como decorrência do processo formativo proposto pelas instituições de ensino. Além de apresentar um verbo que nomeie adequadamente aquilo que o aluno deverá fazer, um objetivo de ensino deve apresentar um complemento que faça referência a situações concretas com as quais o futuro psicólogo irá enfrentar em seu exercício profissional. Os objetivos “relacionar

comportamento pessoal com comportamento organizacional” e “relacionar técnicas de análise de trabalho com a fundamentação teórica abordada”, apresentam o verbo “relacionar”, que não indica com precisão aquilo que o aluno deverá fazer nas situações indicadas nos respectivos complementos. Uma possibilidade de superar a vaguidade das expressões propostas é alterar os verbos por outros mais precisos e indicar mais elementos da situação que o psicólogo organizacional e do trabalho deverá lidar, possibilitando uma possível orientação para aquilo que efetivamente deve ser ensinado nos cursos de graduação em Psicologia.

De maneira semelhante, as expressões vagas e imprecisas identificadas na universidade “A” também aparecem na universidade “B”. Na Tabela 3.10, estão representadas as expressões “vagas” ou “ambíguas” propostas como objetivos de ensino de disciplinas específicas que compõem a formação do psicólogo organizacional na universidade B.

No total, a universidade “B” apresenta 17 expressões de objetivos identificadas como vagas e ambíguas. Nessa tabela, é possível notar que o verbo “refletir” aparece sete vezes; “atuar”, quatro vezes; os verbos “compreender” duas vezes; e os verbos “criticar”, “comprometer-se”, “entender” e “pesquisar” aparecem uma vez. Os verbos utilizados nos objetivos na Tabela 3.10, correspondentes às expressões de objetivos da universidade B, não explicitam aquilo que os futuros profissionais de psicologia deverão ser capaz de fazer no seu ambiente profissional (organizações), como competência profissional resultante do processo de ensino.

**Tabela 3.10**

Expressões “vagas” ou “ambíguas” propostos como objetivos de ensino de disciplinas específicas que compõem a formação do psicólogo organizacional na universidade “B”

---

1.	Atuar em equipe multiprofissional de forma interdisciplinar
2.	Atuar em políticas ligadas a área de recursos humanos
3.	Atuar de forma crítica na sociedade onde vive
4.	Atuar de forma crítica na sociedade onde trabalha
5.	Comprometer-se na construção de projetos coletivos como forma de transformação social
6.	Compreender o papel do profissional de psicologia frente ao contexto das organizações, através de um referencial teórico condizente com a realidade
7.	Compreender as políticas de recursos humanos
8.	Criticar a própria atuação onde trabalha e vive
9.	Entender o papel do psicólogo nas organizações
10.	Pesquisar as tendências em psicologia do trabalho
11.	Refletir sobre as atuais transformações nas relações de trabalho
12.	Refletir sobre as conseqüências das transformações nas relações de trabalho na vida das pessoas
13.	Refletir sobre o papel do profissional de psicologia frente ao contexto das organizações, através de um referencial teórico condizente com a realidade
14.	Refletir acerca do sentido e da função da atividade profissional do psicólogo no contexto das práticas sociais
15.	Refletir sobre o papel do psicólogo nas organizações
16.	Reflexão (refletir) sobre a diferença entre trabalho e atividade para o ser humano
17.	Reflexão (refletir) sobre a importância do trabalho na constituição da subjetividade

---

As expressões de 11 a 17, da Tabela 3.10, apresentam o verbo “refletir” como ação a ser desempenhada diante das distintas circunstâncias a que se referem os complementos: “sobre as atuais transformações nas relações de trabalho”; “sobre as conseqüências das transformações nas relações de trabalho na vida das pessoas”; “sobre o papel do profissional de psicologia frente ao contexto das organizações, através de um referencial teórico condizente com a realidade”; “acerca do sentido e da função da atividade profissional do psicólogo no contexto das práticas sociais”; “sobre o papel do psicólogo nas organizações”; “sobre a diferença entre trabalho e atividade para o ser humano”; e “sobre a importância do trabalho na constituição da subjetividade”. Como indicação daquilo que é preciso ser realizado como aprendizagem pelos alunos no período de ensino, em que essas expressões orientam o trabalho do professor? Em que elas orientam as aprendizagens dos alunos? O que elas caracterizam como competência profissional? Será que os professores vão ensinar os alunos a refletir? Ou vão criar condições para que ocorra uma reflexão em uma situação de ensino? O verbo “refletir”, quando utilizado nessas expressões, indica muito pouco daquilo

que se espera de um psicólogo. Isso não quer dizer que a atuação profissional não exija reflexão. Qualquer atuação profissional parece, em algum grau, exigir algum tipo de reflexão. Assim, por exemplo, refletir sobre o papel do psicólogo nas organizações não define a melhor interação que o aluno deverá estabelecer em seu futuro ambiente profissional, como resultado do processo de ensino universitário, e que caracterizará a sua atuação como psicólogo organizacional. Nesse caso, há outras e mais relevantes relações que o futuro profissional deve ser capaz de realizar sobre a sua própria atuação do que refletir. “Caracterizar as consequências” e “avaliar as consequências” parecem ser expressões mais esclarecedoras e definidoras de um comportamento profissional e, portanto, mais próximas de um objetivo de ensino.

Os objetivos 1 – “atuar em equipe multiprofissional de forma interdisciplinar” – 2 – “atuar em políticas ligadas a área de recursos humanos” – 3 – “atuar de forma crítica na sociedade onde vive” – e 4 – “atuar de forma crítica na sociedade onde trabalha” – apresentam em sua redação o verbo “atuar” com complementos que se referem a situações distintas que o profissional de psicologia irá se defrontar nas organizações de trabalho. Entretanto, a utilização desse verbo é inadequada, pois não explicita aquilo que precisa ser feito e não orienta as decisões inerentes ao processo de ensinar sob responsabilidade dos professores. Os seus complementos, igualmente vagos e imprecisos, parecem orientar menos ainda aquilo com o qual os egressos dessa universidade irão se deparar, exceto com a expressão 2, que indica “políticas de recursos humanos” como uma possível situação. Essa maneira de entender e formular um objetivo de ensino mantém alunos em uma situação de obscuridade e de dependência em relação ao que o professor propõe que devam aprender e não são apropriadas para esclarecer o que realmente deve resultar em decorrência dos processos de ensinar e de aprender, principalmente por não esclarecer qual o comportamento eles deverão apresentar no seu futuro contexto profissional.

Os objetivos 6 e 7, “compreender o papel do profissional de psicologia frente ao contexto das organizações, através de um referencial teórico condizente com a realidade” e “compreender as políticas de recursos humanos, assim como o objetivo 5, “comprometer-se na construção de projetos coletivos como forma de transformação social”, apresentados na mesma tabela, até poderiam explicitar uma aprendizagem. Entretanto, da maneira que foram utilizados nessas expressões, apresentam como principais características ações amplas, vagas, genéricas, reduzindo a probabilidade de o professor cumprir com sua função: a aprendizagem do aluno.

O objetivo 10 “pesquisar as tendências em psicologia do trabalho” apresenta um verbo que caracteriza uma atividade ou atuação profissional, mas diante do complemento “tendências em psicologia do trabalho” parece não definir exatamente aquilo que precisa ser feito em relação a essa situação. Nesse caso, verbo e complemento apresentados nessa expressão não indicam um objetivo de ensino, pois o verbo “pesquisar” não indica a função. O verbo “avaliar”, por exemplo, substituindo o verbo “pesquisar”, indicaria com mais precisão aquilo que precisa ser feito, sendo que pesquisar seria uma atividade para se atingir esse objetivo. O objetivo 8 – “criticar a própria atuação onde trabalha e vive” – apresenta um problema semelhante ao objetivo 10 da Tabela 3.10. No caso do objetivo 8, o verbo criticar não explicita a função daquilo que deve ser aprendido pelo futuro psicólogo organizacional e do trabalho. Criticar por criticar torna-se um ritual. Novamente, o verbo “avaliar” para essa expressão parece indicar aquilo que mais se aproxima de um objetivo de ensino.

Vaguidade e imprecisão também são elementos observados nas expressões apresentadas como objetivos de ensino na universidade C, assim como nas universidades “A” e “B”. Na Tabela 3.11, estão representadas as expressões “vagas” ou “ambíguas” propostas como objetivos de ensino de disciplinas específicas que compõem a formação do psicólogo organizacional na universidade C.

No total, a universidade C apresenta 23 expressões de objetivos identificadas como vagas e ambíguas. Nessa tabela, é possível notar que o verbo “compreender” aparece sete vezes; “entender”, quatro vezes; o verbo “identificar”, três vezes; os verbos “analisar”, “refletir” e “vivenciar”, duas vezes; e os verbos “avaliar”, “ressaltar” e “reconhecer” aparecem uma vez. Os verbos utilizados nos objetivos na Tabela 3.11, correspondentes à universidade C, não esclarecem as relações que os egressos dos cursos de graduação em Psicologia precisam apresentar no seu ambiente profissional (organizações), como decorrência caracterizadora do processo de ensino que receberam na universidade.

Os objetivos 2 e 3 apresentam o verbo “analisar” como ação a ser desempenhada pelo profissional formado diante das distintas circunstâncias a que se referem os seus respectivos complementos: “as vivências dos trabalhadores, tendo como referência os conhecimentos oriundos da Psicologia Social do Trabalho e de disciplinas afins” e “as relações de trabalho que se desenvolvem em nossa sociedade”. O verbo “analisar” utilizado nessas expressões parece indicar duas possibilidades distintas em relação aquilo que está sendo definido como aprendizagem: decompor em parte ou avaliar. Enfim, o professor quer que os alunos aprendam a decompor ou a avaliar? Essa definição repercute em todas as decisões posteriores,



principalmente nas definições das atividades de ensino que exigirão aspectos diferenciados dependendo daquilo que o professor definir como aprendizagem. Além disso, os complementos desses objetivos são amplos e talvez inapropriados como unidades de objetivos para uma única disciplina. A formulação de objetivos de ensino contendo expressões vagas (verbos e complementos) é inadequada em virtude de não definir precisamente aquilo que o aluno deverá desenvolver como aprendizagem, como decorrência do processo de ensino.

**Tabela 3.11**

Expressões “vagas” ou “ambíguas” propostas como objetivos de ensino de disciplinas específicas que compõem a formação do psicólogo organizacional na universidade “C”

- 
1. Avaliar as atividades do Psicólogo Organizacional diante das atuais intensas redefinições estratégicas nas organizações do Século XXI
  2. Analisar as vivências dos trabalhadores no contexto atual
  3. Analisar as vivências dos trabalhadores, tendo como referência os conhecimentos oriundos da Psicologia Social do Trabalho e de disciplinas afins
  4. Conceber a organização enquanto espaço de proliferação da vida psíquica associada
  5. Compreender a cultura organizacional como elemento essencial para a intervenção do psicólogo nas organizações
  6. Compreender a aprendizagem organizacional como elemento essencial para a intervenção do psicólogo nas organizações
  7. Compreender as vivências dos trabalhadores no contexto atual
  8. Compreender as relações de trabalho que se desenvolvem em nossa sociedade
  9. Compreender as transformações do trabalho contemporâneo
  10. Compreender as continuidades no trabalho contemporâneo
  11. Entender os aspectos históricos presentes na formulação da Psicologia Ergonômica
  12. Entender os aspectos epistemológicos presentes na formulação da Psicologia Ergonômica
  13. Entender os aspectos metodológicos presentes na formulação da Psicologia Ergonômica
  14. Entender as implicações éticas presentes na formulação da Psicologia Ergonômica
  15. Identificar a cultura como processo psicossocial
  16. Identificar a formulação de estratégias como processo psicossocial
  17. Identificar a gestão como processo psicossocial interdependente nas relações recíprocas de construção dos modelos mentais
  18. Ressaltar a importância do psicólogo organizacional
  19. Refletir sobre formas de pesquisa do psicólogo que favoreçam o bem-estar dos trabalhadores
  20. Refletir sobre formas de intervenção do psicólogo que favoreçam o bem-estar dos trabalhadores
  21. Reconhecer as organizações de trabalho como um conjunto de processos sociais interligados aos processos psicológicos, no plano individual, e que compõem um conjunto de fatores fundamentais no fenômeno da construção coletiva
  22. Vivenciar algumas técnicas de Orientação profissional, através da realização de um estágio pré-curricular em orientação profissional
  23. Vivenciar papel do orientador, através da realização de um estágio pré-curricular em orientação profissional
-

Os objetivos 5 a 10 – “compreender a cultura organizacional como elemento essencial para a intervenção do psicólogo nas organizações; “compreender a aprendizagem organizacional como elemento essencial para a intervenção do psicólogo nas organizações”; “compreender as vivências dos trabalhadores no contexto atual” ; “compreender as relações de trabalho que se desenvolvem em nossa sociedade”; “compreender as transformações do trabalho contemporâneo”; e “compreender as continuidades no trabalho contemporâneo” – apresentam um verbo polissêmico em suas expressões, indicando o tipo de interação que o aluno deverá desenvolver por meio do processo de ensino. Os múltiplos usos do verbo “compreender” e a falta de uma definição clara para esse termo (como pode ser verificado no apêndice 1) indicam que esse verbo é inapropriado para ser utilizado em um objetivo de ensino. Algo semelhante também acontece com o verbo “entender”, utilizado nas expressões de 11 a 14. A expressão 14, “entender as implicações éticas presentes na formulação da Psicologia Ergonômica”, por exemplo, não deixa claro aquilo que precisa ser realizado pelo futuro profissional em relação às “implicações éticas” em Psicologia Ergonômica. Dessa forma, expressões que possibilitam muitas interpretações deixam de ser um objetivo de ensino, pois não servem para orientar a construção de condições de ensino que o professor deveria realizar para que as aprendizagens específicas dos alunos pudessem, de fato, ocorrer.

As unidades de 15 e 16 apresentam o verbo “identificar” acompanhado dos complementos “cultura como processo psicossocial” e “formulação de estratégias como processo psicossocial”, respectivamente. O verbo “identificar”, nessas expressões, apesar de indicar com precisão a ação a ser apresentada pelo futuro profissional, não estabelece coerência com o seu complemento. Identificar as variáveis psicológicas e sociais relacionadas ao conceito de cultura organizacional e identificar os componentes psicológicos na formulação de estratégias de mudança organizacional parecem ser expressões que indicam com mais precisão aquilo que poderia se constituir em unidades de ensino para a formação do psicólogo organizacional e do trabalho. Entretanto, isso precisa ser melhor examinado e demonstrado cientificamente. De maneira até mais acentuada, o objetivo 17, “identificar a gestão como processo psicossocial interdependente nas relações recíprocas de construção de modelos mentais”, apresenta uma incoerência ainda maior entre o verbo e seu complemento e entre os próprios termos utilizados no complemento. O que seriam “modelos mentais”?

O objetivo 18 apresenta o verbo ressaltar com o complemento “importância do psicólogo organizacional”. Para que ressaltar a importância do psicólogo organizacional e do trabalho? O que o professor pretende ao ensinar esse comportamento ao seus alunos? Qual a

relevância de ressaltar a própria importância? Talvez, algo mais coerente com um processo de trabalho que psicólogos devem estar aptos a desenvolver seria avaliar as decorrências de sua atuação para a organização, e suas decorrências explicitarem a importância de psicólogos em organizações. Porém, do modo como foi formulada, a expressão fica obscura com o uso desse verbo, não definindo a capacidade que irá configurar a responsabilidade social do psicólogo organizacional e do trabalho formado pela universidade.

Os objetivos de 19 e 20 – “refletir sobre formas de pesquisa do psicólogo que favoreçam o bem-estar dos trabalhadores” e “refletir sobre formas de intervenção do psicólogo que favoreçam o bem-estar dos trabalhadores” – deslocam para o complemento um possível resultado esperado da atuação do psicólogo: o bem-estar dos trabalhadores. Contudo, não é qualquer ação que promove esse resultado. A indicação de uma ação mais precisa do que “refletir” poderia delimitar uma expressão que orientasse a atuação do professor, no sentido de criar condições de aprendizagem coerentes com o objetivo proposto. Algo semelhante aparece nas expressões 22 e 23, apresentadas como objetivos de ensino na universidade C, as quais apresentam o verbo “vivenciar” acompanhado dos complementos “algumas técnicas de orientação profissional, através da realização de um estágio pré-curricular em orientação profissional” e “papel do orientador, através da realização de um estágio pré-curricular em orientação profissional”, respectivamente. Os complementos desses objetivos aumentam ainda mais a vaguidade do objetivo pela própria amplitude, ou pela multiplicidade de significados que tais complementos podem ter. Apresentar expressões de objetivos de forma vaga, ampla, genérica, além de não orientar o processo de ensino, reduz a probabilidade do ensino relacionado a esse campo de atuação profissional ser pouco eficaz.

Proposições que expressam múltiplas interpretações, visto que possibilitam derivar várias aprendizagens, com verbos e complementos com essas características, não oferecem possibilidade de identificar o que efetivamente o aluno de psicologia precisa ser capaz de saber para atuar em organizações de trabalho como algo definidor de suas competências profissionais. O objetivo 21, “reconhecer as organizações de trabalho como um conjunto de processos sociais interligados aos processos psicológicos, no plano individual, e que compõem um conjunto de fatores fundamentais no fenômeno da construção coletiva”, e o objetivo 2, “conceber a organização enquanto espaço de proliferação da vida psíquica associada”, apresentam verbos vagos com complementos igualmente vagos. A vaguidade dessas expressões abrange tantas possibilidades de atuação que deixa a expressão confusa e

ambígua e, por isso, inútil para delimitar o que exatamente será aprendido pelo aluno ou que constituirá a realização que evidenciará a aprendizagem significativa do aprendiz.

As expressões apresentadas como objetivos de ensino nas universidades A, B e C, apresentadas nas Tabelas 3.9, 3.10 e 3.11, evidenciam que, em alguns casos, aquilo que é denominado de objetivo de ensino não passa de uma expressão vaga, vazia ou sem sentido e que dificilmente poderá se constatar uma aprendizagem relevante para o futuro profissional do psicólogo. Dependendo da expressão formulada no objetivo, é difícil avaliar se a atividade proposta atingirá ou não aquilo que está sendo proposto. Quanto mais vaga e ampla, menor a probabilidade de verificação da adequação da atividade em relação ao objetivo proposto.

Além disso, a falta de clareza nos objetivos de ensino compromete o ensino, visto que encobre as alterações a serem percebidas nos comportamentos do aluno após ter realizado os processos de ensino e aprendizagem. Verbos vagos, imprecisos, genéricos ou ambíguos não caracterizam aquilo que é preciso ser feito em situações concretas de intervenção profissional de psicólogos em organizações. Um objetivo de ensino precisa ser claro e direcionado para um fim que corresponda a uma aprendizagem significativa e que seja efetiva e próxima de uma situação real em que o aprendiz precisará apresentar o que aprendeu para relacionar-se com essa situação.

Se as proposições apresentadas nas Tabelas 3.9, 3.10 e 3.11, equivocadamente apresentadas como objetivos de ensino, fossem aceitas como válidas, que evidências poderiam demonstrar que o aluno aprendeu algo significativo para o seu exercício profissional? O que esses objetivos indicam sobre o que cabe ao profissional de psicologia estar apto a fazer em relação aos processos e fenômenos psicológicos em organizações? Uma formulação de objetivos vaga, genérica ou ambígua compromete o próprio conceito de objetivo: a aprendizagem de alguém para exercer uma atuação profissional significativa socialmente. Identificar o que é necessário que o aluno aprenda para estar apto a exercer seu trabalho profissional como psicólogo organizacional e do trabalho é o primeiro “passo” a ser dado para definir e constituir objetivos de ensino, sendo necessárias para isso clareza e precisão em sua formulação. Expressões que indiquem comportamentos profissionais<sup>5</sup> parecem efetivamente orientar o trabalho a ser desenvolvido por professores como definidores do seu papel social.

---

<sup>5</sup> De acordo com a definição do conceito de comportamento apresentado por Botomé (2001).

### **3.7 Comportamentos – gerais e intermediários – propostos como objetivos de ensino para a formação do psicólogo organizacional e do trabalho**

Um curso de graduação, que visa formar um profissional preparado para intervir sob processos e fenômenos psicológicos, requer professores capazes de definir os comportamentos profissionais – gerais e específicos de cada campo de atuação profissional – a serem desenvolvidos durante o curso, de acordo com as necessidades sociais do contexto em que atuarão. Botomé (1977) sugere que, para ensinar, é necessário descrever objetivos que especifiquem o que o aluno deverá ser capaz de fazer a partir do ensino, e não o que o professor pretende fazer. Identificar o que precisará ser aprendido por estudantes de psicologia para serem capazes de atuar em organizações de trabalho, depois de formados, para intervirem sobre problemas referentes a processos e fenômenos psicológicos, é aquilo que deve constituir o núcleo dos objetivos de ensino para a formação desse profissional.

Todavia, descrever um objetivo explicitando aquilo que o aluno deverá ser capaz de realizar no seu ambiente profissional não é uma tarefa simples. Para formular um objetivo de ensino, é preciso especificar a relação entre aquilo que o aluno precisa fazer nas diferentes situações com que se deparará como um profissional de Psicologia. É preciso também, segundo Botomé (1977), que o aluno, após o processo de ensino, seja capaz de produzir um resultado importante ou significativo no meio em que atuará, diminuindo ou atenuando os problemas sociais. Estes parecem ser critérios que, de alguma forma, estão presentes no conceito de objetivo de ensino e que fornecem possibilidades de orientar o trabalho de ensino desenvolvido por professores em qualquer nível que atuam em educação.

O trabalho de delimitar aquilo que precisa ser aprendido pelo aluno, como decorrência do processo de ensino, pode ser explicitado em diversas formas e vários graus de detalhamento. Dependendo da complexidade daquilo que precisa ser ensinado e dependendo também do repertório dos aprendizes, esse trabalho exigirá mais detalhamento. Uma forma de estabelecer diferença entre esses diversos graus de detalhamento é organizar os comportamentos em graus de abrangência, sendo que os mais amplos podem ser considerados objetivos ou aprendizagens gerais, e aqueles constituem esses comportamentos podem ser considerados intermediários.

A Tabela 3.12 apresenta a distribuição da ocorrência de “objetivos intermediários” propostos como objetivos de ensino de disciplinas específicas que compõem a formação do

psicólogo organizacional, nas universidades A, B e C. No total, foram identificadas 16 expressões apresentadas como objetivos de ensino propostos para a formação do psicólogo organizacional, nas universidades “A”, “B” e “C”. Na universidade “A”, foram identificados 11 comportamentos; na universidade “B”, 1; e na universidade “C”, 4.

A Tabela 3.12 mostra a distribuição da ocorrência de objetivos que expressam comportamentos intermediários, indicados como objetivos de disciplinas específicas da formação do psicólogo organizacional e do trabalho, tendo como principal característica etapas de processos de trabalho definidoras do exercício profissional de psicólogos. Essas expressões apresentam verbos e complementos específicos. Nessa tabela, é possível observar que o verbo identificar aparece 16 vezes. Esse tipo de verbo utilizado nos objetivos propostos na forma de “objetivos intermediários” define tipos de interações que os futuros profissionais de psicologia da área organizacional e do trabalho devem estabelecer no seu ambiente profissional, como resultado do processo de formação em cursos de Psicologia.

O objetivo 1, “identificar processos de desenvolvimento nas organizações fundamentalmente no que se refere à administração e mudanças”, apresenta o verbo “identificar” caracterizando o tipo de interação que o aluno deverá estabelecer no seu ambiente profissional. O verbo utilizado pelo professor nessa expressão indica uma etapa de um processo de trabalho. Assim, é suficiente para o futuro profissional somente “identificar” processos de desenvolvimento? Qual a relevância de o aluno somente aprender a identificar processos de desenvolvimento? Nesse caso, a falta de relação com outros comportamentos, de vários outros graus de abrangência, representa muito pouco como atuação profissional de nível superior. A falta de um referencial que indique essa expressão dentro de um sistema de aprendizagem deixa a expressão “pobre” como comportamento profissional. Algo semelhante também acontece com as expressões 2 e 3, que apresentam o verbo “identificar” diante de duas situações semelhantes: “fatores que interferem no processo de saúde geral dos trabalhadores” e “fatores que interferem no processo de saúde psíquica dos trabalhadores”.

Expressões que indicam aspectos muito específicos da situação com as quais os futuros profissionais irão lidar precisam de um referencial final (comportamento) para terem sentido. Os objetivos 4, “identificar papel do psicólogo frente aos programas de redução de acidentes de trabalho”; 5, “identificar variáveis que atuam nos ambientes de trabalho”; 6, “identificar principais fontes de stress organizacional”; 7, “identificar componentes do trabalho em relação à dimensão humana”; 8 “identificar características da atitude do trabalhador em relação ao trabalho”; e 9, “identificar constrangimentos no trabalho” da

universidade “A”, bem como a expressão 12, “identificar as políticas de recursos humanos”, proposta como objetivo de ensino da universidade B, apresentados na Tabela 3.12, caracterizam-se pela utilização do verbo “identificar” indicando o tipo interação que aluno deverá ser capaz de realizar numa situação de intervenção profissional. Indicam também etapas de processos de trabalho que esse profissional deverá realizar no ambiente de trabalho, sem fazer referência a para que elas servirão. Na expressão 9, por exemplo, basta o futuro profissional de psicologia identificar constrangimentos no trabalho? Quais as decorrências desse comportamento do psicólogo para o ambiente organizacional? Para que serve a identificação? Qual a sua relevância? Quais as etapas seguintes da identificação? Objetivos muito específicos, apesar de configurarem unidades de aprendizagem, não orientam o resultado que precisa ser atingido por meio do ensino e que caracterize uma intervenção profissional de valor pessoal e social.

Outras expressões, por apresentarem o verbo “identificar” (claro e preciso) em suas composições, parecem também “disfarçar” falsos objetivos. As expressões 10 – “identificar principais pressupostos teóricos da Saúde Ocupacional” – e 11 – “identificar principais pressupostos teóricos de Psicologia do Trabalho” – apresentam esse verbo com complementos que fazem referência a itens de conteúdos, informações e conceitos. Qual a relevância para um profissional saber identificar pressupostos teóricos de Saúde Ocupacional ou de Psicologia do Trabalho durante uma intervenção profissional em organizações? Nesse caso, qual é o papel do conhecimento para a formação de um profissional de nível superior? Essas expressões parecem indicar etapas muito específicas no processo de planejamento de uma intervenção profissional, sem apresentarem uma referência àquilo a que se pretende chegar como resultado mais amplo. Por outro lado, por mais que façam referência a ações dos alunos, essas expressões parecem transformar conteúdos, informações, teorias, conceitos em comportamentos para que tenham aparência de objetivos de ensino. Essa suposição precisa ser mais bem avaliada por meio de outros procedimentos de investigação científica. Algo semelhante também pode ser verificado nas expressões 13 e 14, que apresentam o verbo identificar acompanhado dos complementos “subsídios teóricos sobre seleção psicológica” e “subsídios metodológicos sobre seleção psicológica”, propostos como objetivo de ensino na universidade “C”. Além dos problemas já indicados em relação às expressões 10 e 11, estas parecem fazer uma cisão entre teoria e prática. Essa dicotomia, representada pelas expressões “teóricos” e “metodológicos”, reforçam a idéia de que teoria e prática são elementos distintos e separados no processo de ensino e durante a atuação profissional, desconsiderando que a

função do conhecimento já produzido em Psicologia é aumentar a visibilidade, e por consequência, a segurança para intervir sobre processos e fenômenos psicológicos em organizações.

**Tabela 3.12**

Distribuição da ocorrência de “comportamentos intermediários” propostos como objetivos de ensino de disciplinas específicas que compõem a formação do psicólogo organizacional, em três instituições de ensino superior no Estado de Santa Catarina

Unidades de “Comportamentos Intermediários”	Instituições		
	A	B	C
1. Identificar processos de desenvolvimento nas organizações fundamentalmente no que se refere à administração e mudanças	+		
2. Identificar fatores que interferem no processo de saúde geral dos trabalhadores	+		
3. Identificar fatores que interferem no processo de saúde psíquica dos trabalhadores	+		
4. Identificar papel do psicólogo frente aos programas de redução de acidentes de trabalho	+		
5. Identificar variáveis que atuam nos ambientes de trabalho	+		
6. Identificar principais fontes de stress organizacional	+		
7. Identificar componentes do trabalho em relação à dimensão humana	+		
8. Identificar características da atitude do trabalhador em relação ao trabalho	+		
9. Identificar constrangimentos no trabalho	+		
10. Identificar principais pressupostos teóricos da Saúde Ocupacional	+		
11. Identificar principais pressupostos teóricos de Psicologia do Trabalho	+		
12. Identificar as políticas de recursos humanos		+	
13. Identificar os subsídios teóricos sobre seleção psicológica			+
14. Identificar os subsídios metodológicos sobre seleção psicológica			+
15. Identificar condições que favoreçam a construção de desempenho elevado nas organizações			+
16. Identificar condições que colaboram como fatores de melhoria da qualidade de vida de seus participantes			+
<b>Total de unidades de identificadas</b>	<b>11</b>	<b>1</b>	<b>4</b>

Os objetivos 15 e 16 da Tabela 3.12 apresentam como complementos para o verbo identificar “condições que favoreçam a construção de desempenho elevado nas organizações” e “condições que colaboram como fatores de melhoria da qualidade de vida de seus participantes”. Essas expressões apresentadas como objetivos de ensino na universidade “C” contêm em suas formulações mais aspectos do meio com o qual o futuro profissional formado



por essa universidade irá se deparar em seu ambiente profissional. Entretanto, esses comportamentos também são etapas de um processo de trabalho que também necessitam de um referencial mais amplo para explicitar a sua relevância, de deixar ou não de realizar esse comportamento em uma intervenção profissional.

Outra forma de explicitar aquilo que precisa ser aprendido é definir em expressões mais amplas, que englobem aprendizagens mais específicas numa mesma expressão como, por exemplo, os objetivos intermediários apresentados na Tabela 3.12. Na Tabela 3.13, está representada a distribuição da ocorrência de “comportamentos” propostos como objetivos de ensino de disciplinas específicas que compõem a formação do psicólogo organizacional, nas universidades “A”, “B” e “C”.

As 22 expressões da Tabela 3.13 se referem a comportamentos que aparecem distribuídos entre as instituições de ensino. Na universidade “A”, foram identificadas 10 expressões apresentadas como objetivos de ensino que se referem a comportamentos; na universidade “B”, 6 ; e na universidade “C”, 6.

Aquilo que é proposto como aprendizagens a serem desenvolvidas durante o processo formativo é condição para uma atuação profissional bem-sucedida, visto que durante o processo de ensino devem ser desenvolvidos os comportamentos profissionais que caracterizarão o exercício profissional do psicólogo formado. A Tabela 3.13 mostra a distribuição da ocorrência de objetivos que expressam “comportamentos profissionais”, indicados como objetivos de disciplinas específicas da formação do psicólogo organizacional e do trabalho, expressos sob a forma comportamentos pertinentes para constituir núcleos de aprendizagens aos alunos de graduação em Psicologia. Nessa tabela, é possível perceber que os verbos “caracterizar” e “analisar” aparecem cinco vezes; o verbo “descrever”, três vezes; o verbo “avaliar”, duas vezes; e os verbos “diagnosticar”, “elaborar”, “executar”, “intervir”, “aperfeiçoar”, “prevenir” e “explicitar” aparecem uma vez cada. Os verbos utilizados nos objetivos apresentados na Tabela 3.13 parecem explicitar com maior clareza os tipos de relações que os futuros profissionais de Psicologia devem estabelecer no seu ambiente profissional (organizações), como resultado do processo de formação em cursos de Psicologia, do que os verbos utilizados em expressões vagas e genéricas.

**Tabela 3.13**

Distribuição da ocorrência de “Comportamentos” propostos como objetivos de ensino de disciplinas específicas que compõem a formação do psicólogo organizacional em três instituições de ensino superior no Estado de Santa Catarina

Unidades de “Comportamentos”	Instituições		
	A	B	C
1. Caracterizar componentes do trabalho na sua relação com a dimensão humana	+		
2. Caracterizar subsistema de Higiene do Trabalho	+		
3. Caracterizar subsistema de Segurança do Trabalho	+		
4. Caracterizar principais modos de produção	+		
5. Caracterizar principais sistemas de produção	+		
6. Descrever processos de desenvolvimento nas organizações fundamentalmente no que se refere à administração e mudanças	+		
7. Descrever características da atitude do trabalhador em relação ao trabalho	+		
8. Descrever principais características do comportamento pessoal	+		
9. Analisar o campo de atuação do psicólogo		+	
10. Analisar desafios do campo de atuação do psicólogo		+	
11. Analisar o contexto organizacional em suas várias dimensões		+	
12. Avaliar processos psicológicos em diferentes contextos		+	
13. Diagnosticar processos psicológicos em diferentes contextos		+	
14. Analisar as relações de trabalho que se desenvolvem em nossa sociedade			+
15. Elaborar projetos de seleção psicológica			+
16. Executar projetos de seleção psicológica			+
17. Intervir sobre a ação humana nas organizações	+		
18. Prevenir constrangimentos no trabalho	+		
19. Explicitar a dinâmica de interações entre os agentes sociais nas organizações		+	
20. Aperfeiçoar o conhecimento acerca da relação homem, trabalho, organizações			+
<b>Total de unidades de identificadas</b>	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>4</b>

Os objetivos de 1 a 5 apresentam o verbo “caracterizar” como ação a ser desempenhada pelo profissional formado diante de distintas circunstâncias, reveladas pelos seus respectivos complementos: “componentes do trabalho na sua relação com a dimensão humana”; “subsistema de Higiene do Trabalho”; “subsistema de Segurança do Trabalho”; “principais modos de produção” e “principais sistemas de produção”. O verbo indicado nessas proposições define claramente aquilo que o futuro profissional deverá fazer como capacidade

de atuação no seu ambiente profissional. Entretanto, nas expressões 4 e 5, o que o professor considera como “modos” e “sistemas” de produção? No que diferem? Em que situações o profissional deverá caracterizar modos e sistemas de produção? Em que grau deve ser essa caracterização? Algo semelhante também aparece nas expressões 2 e 3, nas quais os complementos para o verbo “caracterizar” fazem referência aos conceitos de Higiene e Segurança do Trabalho. Pela abrangência e pela natureza dos complementos dessas expressões é provável que estas configurem conteúdos e conceitos “comportamentalizados”. Uma investigação utilizando outros métodos e procedimentos merece ser feita para avaliar a ocorrência desses tipos de objetivos para o ensino em Psicologia de uma maneira geral e para o campo específico da Psicologia Organizacional e do Trabalho.

Objetivos de ensino precisam explicitar com alto grau de precisão o comportamento que se pretende desenvolver, pois, do contrário, o objetivo torna-se mais um problema do que uma ferramenta para auxiliar o professor nas decisões sobre atividades de ensino. Os objetivos de 6 a 8 apresentam o verbo “descrever” como ação a ser desempenhada pelo profissional formado diante das distintas circunstâncias a que se referem os seus respectivos complementos: “processos de desenvolvimento nas organizações fundamentalmente no que se refere à administração e mudanças”; “características da atitude do trabalhador em relação ao trabalho” e “principais características do comportamento pessoal”. As formulações de 6 a 8 parecem orientar, em algum grau, aquilo que precisará ser feito para produzir os comportamentos profissionais indicados em cada expressão como consequência do trabalho do professor.

Os objetivos de 9, 10 e 11 apresentam o verbo “analisar” como ação a ser desempenhada pelo profissional formado diante das distintas circunstâncias a que se referem os seus respectivos complementos: “o campo de atuação do psicólogo” ; “desafios do campo de atuação do psicólogo” e “contexto organizacional em suas várias dimensões”. O complemento da expressão<sup>11</sup> faz referência a uma situação com a qual o futuro profissional de psicologia organizacional e do trabalho terá que lidar de forma ampla, não explicitando com precisão quando o profissional deverá analisar o contexto organizacional em suas várias dimensões, nem o grau da análise a ser feita. Considerando a formação de psicólogos para atuar em organizações de trabalho, seria mais adequado explicitar nessa expressão as variáveis ou “dimensões” psicológicas da análise a ser realizada.

As expressões 12 e 13, indicadas como objetivos na universidade B, apresentam os verbos “avaliar” e “diagnosticar” acompanhados de um mesmo complemento: “processos

psicológicos em diferentes contextos”. Essas expressões, na ordem inversa (13 e 12), parecem indicar etapas de um processo de trabalho. Talvez, o professor, ao formular essas expressões, tenha tido a clareza de formular objetivos que se aproximassem de comportamentos que os seus alunos deverão estar aptos a realizar como resultado do processo de ensino. Entretanto, o complemento dessa expressão é amplo, fazendo sentido ser comportamentos a serem aprendidos por qualquer psicólogo, independentemente do campo de atuação profissional, de forma que não parece como uma aprendizagem específica e exclusiva para constituir a formação do psicólogo organizacional e do trabalho. A definição de objetivos amplos também apresenta problemas, pois orienta muito pouco aquilo acerca do que deverá ser feito. Definir objetivos mais amplos não elimina o problema, quando muito, transfere o problema. A superação dos falsos objetivos passa pela descrição de objetivos que explicita comportamentos claros e precisos.

Professores de disciplinas de cursos de nível superior devem ter a capacidade de descrever objetivos de ensino que especifiquem o que o aluno deverá ser capaz de fazer depois de formado. As expressões 17 e 18, indicadas como objetivos na universidade “C”, apresentam os verbos “elaborar” e “executar” acompanhados de um mesmo complemento, “projetos de seleção psicológica”. Essas expressões, na ordem como estão apresentadas, parecem indicar uma sequência ou cadeia comportamental que, no entanto, está incompleta. Por mais que indiquem aquilo que precisa ser feito, essas expressões, do jeito que foram formuladas, parecem desconsiderar várias outras etapas em um processo de seleção de pessoas para uma oportunidade de trabalho, como identificar necessidades de contratação de trabalhadores, caracterizar aquilo que os trabalhadores precisarão realizar em suas atividades de trabalho e avaliar as consequências do processo de seleção de trabalhadores para organização. Enfim, aquilo que é considerado como atividade de “Seleção de Pessoas” na área de Psicologia Organizacional parece encobrir várias etapas de um processo de trabalho que, sendo feito de maneira profissional, pode evitar uma série de consequências negativas para a organização e para o próprio trabalhador. Sob o rótulo “Seleção de Pessoas”, há uma extensa e complexa cadeia de comportamentos que vão muito além de uma simples escolha de técnicas ou dinâmicas de grupo. Explicitar todos os comportamentos de um processo de trabalho aumenta a visibilidade sobre aquilo que precisa ser ensinado aos alunos durante o processo de educação em universidades.

Os objetivos “intervir sobre a ação humana nas organizações”, “prevenir constrangimentos no trabalho”, “explicitar a dinâmica de interações entre os agentes sociais

nas organizações” e “aperfeiçoar o conhecimento acerca da relação homem, trabalho, organizações” estão separados das demais expressões, pois são objetivos mais adequados para caracterizar o papel do curso de Psicologia ou de um conjunto de disciplinas da área organizacional e do trabalho do que para caracterizar as aprendizagens a serem desenvolvidas em uma única disciplina de psicologia organizacional e do trabalho. Essas expressões apresentam os verbos intervir, prevenir, explicitar e aperfeiçoar nomeando e caracterizando as interações que os futuros profissionais desse campo de atuação deverão estar aptos a realizar como decorrência do processo de ensino. Identificar se a amplitude de uma expressão corresponde de fato ao que pode ser feito em relação ao ensino em uma única disciplina exige um exame mais preciso, sendo necessários outros procedimentos e métodos de investigação.

As expressões contidas nas Tabelas 3.12 e 3.13 são aquelas que mais se aproximam da noção de comportamento e, portanto, do conceito de objetivo de ensino. Os verbos utilizados por professores nessas expressões são claros e precisos, mas muitas vezes os seus respectivos complementos parecem não manter a coerência de precisão e clareza do verbo proposto para a expressão. Mesmo assim, essas expressões orientam, de uma maneira geral, aquilo que precisa ser aprendido pelos alunos como decorrência do processo de ensino.

Para elaborar objetivos de ensino, é necessário ter clareza daquilo que um objetivo de ensino deve expressar e de tudo que não é objetivo de ensino. Mais do que escrever objetivos, repetindo fórmulas consagradas, transformando conteúdos em objetivos, ou expressando boas intenções, é necessário um trabalho bem elaborado pelo docente, no qual ele esteja apto a avaliar o que o aluno deverá ser capaz de fazer fora do ambiente de acadêmico ou escolar, em que situações e que resultados deverá produzir por meio de suas ações. De acordo com Botomé (1977), um objetivo deveria especificar uma resposta do aprendiz, os estímulos que devem controlar a ocorrência da resposta e as características do desempenho que aumentam a probabilidade de que estímulos conseqüentes reforçadores sejam produzidos no ambiente pela resposta. É possível perceber, nas proposições de objetivos de ensino de Mager (1976) e Abbad e col.(2006), que esses autores enfatizam a resposta do aluno e não o seu comportamento, como um sistema de relações entre aquilo que o aluno faz e o seu meio, expresso por uma sentença com verbo e complemento. Essa distinção entre resposta e comportamento do aluno possibilita o planejamento de uma educação que leve os alunos à independência e autonomia, capacitando-os a decidir sobre aquilo que deve ser feito diante de problemas e necessidades sociais, em vez de “aplicar técnicas” e seguir rotinas, normas e regras.

Kubo e Botomé (2001), ao examinarem os processos de ensinar e aprender e suas decorrências para o planejamento de ensino, demonstram que muitas formulações de objetivos representam distorções dos próprios conceitos de ensinar e de aprender, na medida que tais conceitos se referem a processos cujos componentes já são conhecidos e estão descritos na literatura da Psicologia. A contribuição desses autores mostra que a aprendizagem a ser construída por meio de ensino precisa ser formulada por aquilo que será aprendido (por isso, objetivo do trabalho de ensino) e não pelos meios (instrumentos, condições, atividades) do processo de aprender algo. Nesse sentido, apresentar comportamentos como objetivos de ensino, explicitando o que o aluno precisa estar apto a realizar como relação com as situações e circunstâncias que constituem ou constituirão o mundo com o qual ele terá que lidar, aumenta a visibilidade sobre aquilo que deve ser ensinado por professores nos curso de graduação em Psicologia, especialmente nas disciplinas que se referem à psicologia organizacional e do trabalho.

Em síntese, objetivos de ensino precisam explicitar com alto grau de precisão o comportamento que se pretende desenvolver, pois do contrário, o objetivo torna-se mais um problema do que uma ferramenta que auxilia o professor nas decisões sobre atividades de ensino. Também é preciso considerar as situações concretas com as quais os futuros profissionais de Psicologia irão se defrontar em organizações de trabalho. Propor objetivos de ensino com base em comportamentos profissionais é mais do que uma sentença gramaticalmente correta, com verbo e complemento precisos. É preciso, ainda, superar a idéia de que ensino é transmissão de conteúdo, informações e temas e considerar os comportamentos profissionais como centro do trabalho em educação de nível superior. Propor comportamentos aumenta a probabilidade de a educação produzir resultados efetivos para a resolução e diminuição dos problemas sociais.

## 4

**PROVÁVEL ORIGEM DAS PROPOSTAS DE ENSINO EM PSICOLOGIA  
ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO E INDICAÇÕES DE PLANEJAMENTO DE  
CURSO A PARTIR DAQUILO QUE ESTÁ REGISTRADO NOS PLANOS DE  
ENSINO DE DISCIPLINAS ESPECÍFICAS DA FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO  
ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO**

“A transformação social no Brasil passa por um investimento maciço em educação!”. Frase comum nos meios de comunicação, nos programas políticos de candidatos a presidente, governador e prefeito, e mesmo nas conversas mais informais entre as pessoas, ela apresenta a expectativa que a população brasileira deposita num processo que muitas vezes é falho. Mas que tipo de educação é essa? Aquela que transforma a realidade social ou ilude a população? Aquela que gera autonomia aos alunos ou aquela que serve de controle social? No caso da formação do psicólogo organizacional e do trabalho, que tipo de investimento seria este? Financeiro? Talvez, se aquilo que já se sabe sobre os processos de aprender e de ensinar fosse levado em consideração por professores e coordenadores de cursos de Psicologia no momento de projetar condições de ensino, alguns avanços já poderiam ter sido notados em relação à diminuição dos problemas relacionados a fenômenos e processos psicológicos.

Na Tabela 4.1, está apresentada a distribuição dos tipos de objetivos identificados nos planos de ensino de disciplinas específicas que constituem a formação do psicólogo organizacional, nas universidades “A”, “B” e “C”.

Na Tabela 4.1, são apresentados 179 tipos de objetivos distribuídos em sete categorias denominadas de classes de informações expressas sob a forma de verbos, declarações de intenção, atividades ou ações de professores, atividades ou atuações escolares dos alunos, expressões vagas ou ambíguas, expressões designando comportamentos intermediários e expressões apresentando “comportamentos”.

No conjunto, a Tabela 4.1 mostra que as instituições que apresentam maior quantidade de objetivos em seus planos de ensino são as universidades “A” e “C”, com 74 indicações de objetivos, seguidas pela universidade “B”, com 31 objetivos propostos.

**Tabela 4.1**

Distribuição dos tipos de objetivos identificados nos planos de ensino de disciplinas específicas que constituem a formação do psicólogo organizacional, em três Instituições de Ensino Superior do Estado de Santa Catarina

TIPOS DE OBJETIVOS	INSTITUIÇÕES			TOTAL
	A	B	C	
1. Classes de informações expressas sob a forma de verbos com um complemento	2	0	0	<b>2</b>
2. Declarações de intenção	11	6	11	<b>28</b>
3. Atividades ou ações de professores	5	0	26	<b>31</b>
4. Atividades ou atuações escolares dos alunos	9	1	4	<b>14</b>
5. Expressões vagas ou ambíguas	26	17	23	<b>66</b>
6. Comportamentos intermediários	11	1	4	<b>16</b>
7. Comportamentos	10	6	6	<b>22</b>
<b>TOTAL</b>	<b>74</b>	<b>31</b>	<b>74</b>	<b>179</b>

Quanto ao tipo de objetivos, a Tabela 4.1 ainda mostra que há um predomínio das “expressões vagas ou ambíguas” na formulação dos objetivos de ensino, com 66 proposições de unidades de objetivos de ensino, seguida por 31 unidades de objetivos consideradas “atividades ou ações de professores”, 28 unidades de “declarações de intenção”, 22 proposições apresentadas como “comportamentos” e, em seguida, está a categoria “expressões designando objetivos intermediários”, com 16 ocorrências. As categorias “atividades ou atuações escolares dos alunos” e “classes de informações expressas sob a forma de verbos com um complemento” são as duas categorias que apresentam menor quantidade de ocorrências de unidades de objetivos, respectivamente, apresentando 14 e 2 unidades de objetivos de ensino.

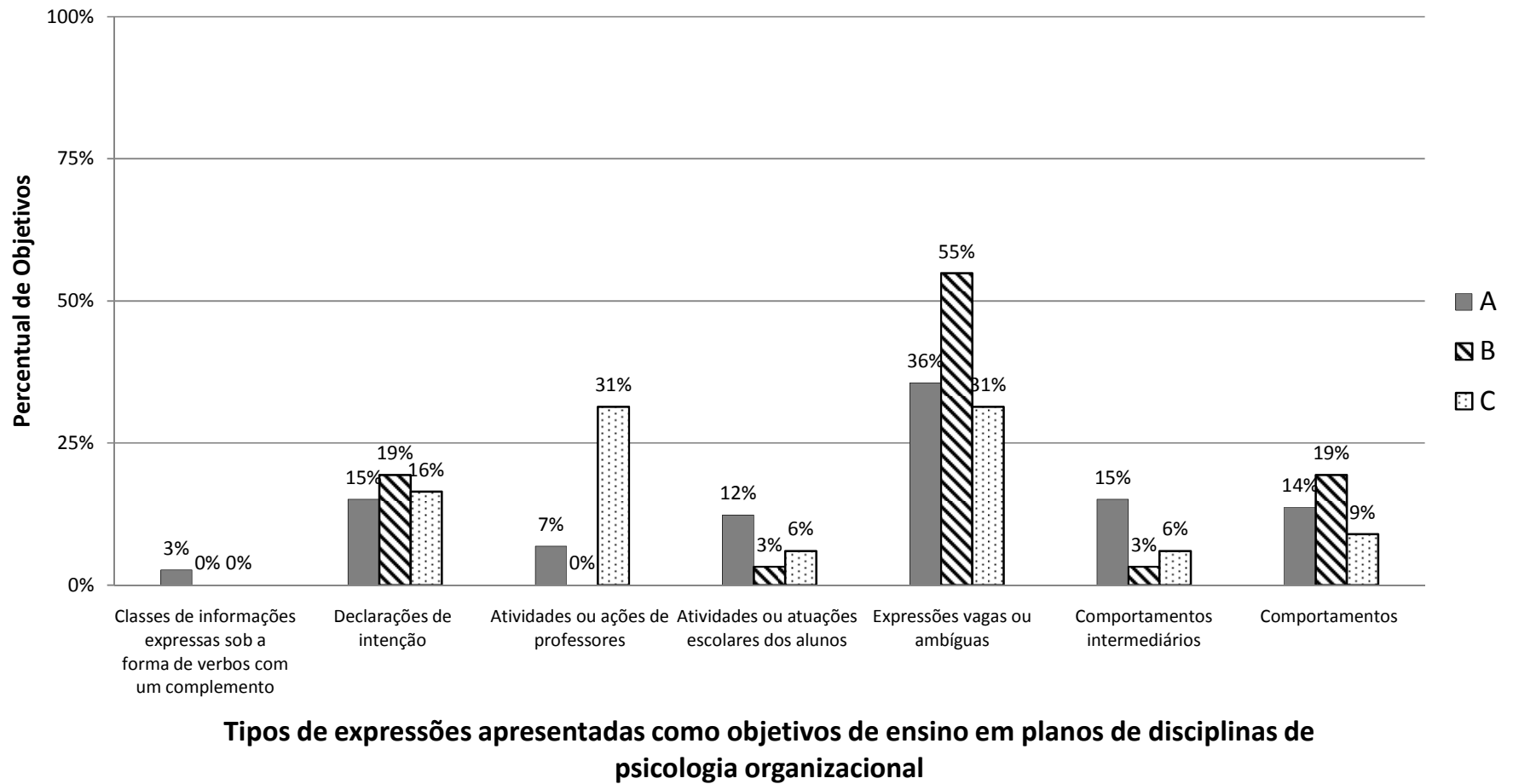
A Tabela 4.1 mostra que 141 dos objetivos identificados nas expressões propostas por professores para a formação do psicólogo organizacional e do trabalho não converge com o conceito de objetivo de ensino. Esse alto índice de falsos objetivos de ensino apresentados nessa tabela indicam o desconhecimento da função dos objetivos de ensino por professores e coordenadores de cursos de Psicologia, o que pode comprometer em um certo grau a formação do psicólogo organizacional e do trabalho dessas instituições.



A Figura 4.1 mostra os dados referentes à Tabela 4.1, em frequências relativas, na qual é possível identificar a variação em porcentagem dos tipos de objetivos entre as três universidades.

Nessa figura, é possível observar que, na categoria “classes de informações”, somente a universidade “A” apresenta (3%) objetivos de ensino formulados por sentenças que se caracterizam por apresentar algum tipo de informação, tema ou conteúdo. Na categoria “declarações de intenção”, a universidade “B” apresenta maior ocorrência (19%), seguida pelas universidades “A” (15%) e “C” (16%). Quanto à ocorrência de objetivos propostos expressos por meio de “atividades ou ações de professores”, a instituição “C” apresenta 31%, a instituição “A”, 7%, e a instituição “B” não apresenta nenhuma ocorrência. Expressões que caracterizam “atividades ou atuações escolares dos alunos” foram encontradas nas três universidades, que apresentam, respectivamente, “A” (12%), “B” (3%), “C” (6%). Na categoria “expressões vagas ou ambíguas”, a universidade “A” apresenta 36% de ocorrência; 55% das ocorrências aparecem na universidade “B”, e 31% concentram-se na universidade “C”. Dentre os objetivos constituídos por “expressões designando objetivos intermediários”, 15% aparecem na instituição “A”; 3% na instituição “B” e 6% na instituição “C”. Em relação às expressões que apresentam “comportamentos” como objetivos de ensino, na universidade “A” essas expressões constituem 18%, na universidade “B”, 19%; e a universidade “C” apresenta 9%.

A Figura 4.1 ainda mostra que o maior percentual de objetivos de ensino que são constituídos por expressões que se referem a um tipo de comportamento do aluno na sua interação profissional aparecem na instituição “A”, com 29%, sendo 15% constituídas por expressões que designam objetivos intermediários e 14% expressões amplas. Esses dados mostram que há formulações de objetivos de ensino que apresentam clareza sobre a aprendizagem do aluno. É possível afirmar que os professores da instituição “A”, ao formularem seus objetivos de ensino por meio de sentenças gramaticais adequadas, têm maior possibilidade de capacitarem seus alunos para o exercício profissional do que as instituições “B” e “C”.



**Figura 4.1** Variação percentual dos tipos de expressões indicadas como objetivos de ensino em disciplinas específicas da formação do psicólogo organizacional e do trabalho, em três universidades do Estado de Santa Catarina.

A categoria que apresenta maior ocorrência entre as três instituições é “expressões vagas ou ambíguas”. Esse dado indica que os professores, ao construírem seus objetivos de ensino, os formulam com verbos e complementos com múltiplos significados, tornando-os vagos ou ambíguos. O que os professores afinal pretendem alcançar com o ensino? Como planejam procedimentos e métodos de ensino se as sentenças que deveriam explicitar os comportamentos do aluno são constituídas por palavras com múltiplos significados? A partir dos dados é possível inferir que, ao planejar o ensino, por meio da formulação dos seus objetivos, o autor dos objetivos (professor), no mínimo, não sabe formular sentenças que indiquem objetivos de ensino e não sabe (pelo menos no nível de planejamento escrito) o que pretende ensinar aos alunos, ou que tipo de resultado precisa produzir nos alunos. A pouca precisão com que os objetivos de ensino foram elaborados indica pouca probabilidade de serem desenvolvidas aprendizagens relevantes para a formação do psicólogo no sentido de atuar no campo organizacional e do trabalho. De acordo com Mager (1976, p. 6), um objetivo bem formulado fornece uma base para a seleção ou o esboço do conteúdo e procedimento de ensino, para a avaliação do sucesso da aprendizagem e para a organização dos esforços e das atividades do aluno voltadas para o alcance dos propósitos importantes do ensino.

Dentre os 179 objetivos de ensino identificados nos planos de ensino, 37 são constituídos por expressões que se referem a um tipo de comportamento do aluno na sua interação profissional. Esse dado indica que 23% dos objetivos propostos nos planos de ensino são precisos quanto ao comportamento que o aluno precisa apresentar como resultado do ensino. Esse dado se destaca, pois os professores da área de Psicologia Organizacional e do Trabalho deveriam conhecer amplamente os processos básicos de ensino, visto que eles devem, em tese, também ensinar aos futuros profissionais dessa área os processos de trabalho relacionados a treinamento e desenvolvimento de pessoas em organizações. Isso indica um contra-senso dentro da própria área.

Os dados representados na Figura 4.4 representam um avanço em relação aos dados encontrados por D’Agostini (2005), entre os quais a pesquisadora não encontrou nenhuma expressão que pudesse orientar a formação de alunos em Psicologia. Entretanto, qual a intenção do professor em formular para suas disciplinas expressões designando “falsos objetivos” e expressões indicando comportamento dos alunos no futuro contexto profissional deles? Talvez seja possível afirmar que professores, por mais que se esforcem em apresentar uma expressão clara e precisa, ainda não discriminam o suficiente as sutilezas na delimitação de objetivos de ensino entre expressões que não façam nenhuma relação com o comportamento do aluno e expressões que indiquem aquilo que caracterizará um possível

comportamento profissional do aprendiz. Além disso, é possível afirmar que o processo de planejar ensino ainda não é suficientemente conhecido pelos professores, pois um objetivo de ensino é a representação de todo um processo que avalia aquilo que precisa ser ensinado em relação às situações com as quais os futuros profissionais terão que lidar em seu exercício profissional.

Além disso, a configuração dos dados apresentados na Figura 4.1 representa, em tese, um amadorismo em relação ao planejamento da formação dos psicólogos organizacionais e do trabalho pelos coordenadores dos cursos de Psicologia. Mostra também que os objetivos dos cursos de pós-graduação não estão sendo alcançados, no que se refere ao seu papel de formação de professores capacitados a atuar em educação de nível superior, visto o alto índice (77%) de expressões vagas e amplas, declarações de intenção, atividades de alunos e professores em situação de ensino e conteúdos comportamentalizados em relação àquelas expressões que se aproximam da noção de comportamento (23% no total). Dessa forma, parece que os professores formados pelos programas de pós-graduação em Psicologia não foram capacitados a transformar o mais atual e relevante conhecimento produzido pela Ciência em comportamentos profissionais a serem ensinados nos cursos de graduação em Psicologia, o que pode comprometer a atuação dos profissionais formados por essas instituições que decidirem atuar em organizações de trabalho.

A função dos objetivos de ensino parece ser desconhecida entre os professores da área de psicologia organizacional e do trabalho. Uma grave e possível decorrência de formulações de objetivos que não indicam o que efetivamente precisa ser realizado pelos egressos das universidades é que as situações-problema permanecerão inalteradas ou insuficientemente alteradas, adiando ainda mais a espera por soluções para os problemas relacionados a processos e fenômenos psicológicos, o que representa um alto custo em termos de tempo, desgaste e pouco acúmulo de conhecimento para obter algum grau de solução para a situação-problema.

Botomé (1985) examina, a partir de um texto de Gonçalves (1978), o que considera como “falsos objetivos de ensino” e que Gonçalves havia considerado como “o que não são objetivos de ensino”. Nos dois casos, os autores examinam equívocos conceituais a respeito da noção de objetivo de ensino. Os equívocos, evidenciados pela síntese dos dados representados na Tabela 4.1 e Figura 4.1, parece que não foram superados e permanecem, mesmo depois de quase 30 anos, com vários aspectos que falseiam o conceito e o seu uso por professores de psicologia organizacional e do trabalho. Em alguns casos, objetivos de ensino

são expressos sob a forma de itens, de assuntos, de informação ou conteúdos (análise de organizações, diagnóstico organizacional), expressos sob a forma de um verbo com complemento, comportamentalizando assuntos para que tenham a forma de objetivos. Outras expressões são apresentadas por meio da explicitação de atividades a serem realizadas durante o processo de aprendizagem e nas situações em que ele é desenvolvido (discussão em grupo, exposições de assuntos, apresentação de informações, aulas sobre...). Em outras vezes, ainda, os objetivos aparecem em planos de ensino expressos por meio de atividades dos professores (expor, informar, apresentar, demonstrar, transmitir informações e variações disso), ou também, sob a forma de declarações de intenções do professores (conscientizar, desenvolver a consciência, instrumentalizar os alunos, subsidiar os alunos). Outras vezes, os objetivos de ensino são delimitados por expressões vagas, imprecisas, ambíguas (por meio de verbos e complementos), que, por sua vez, também não explicitam aquilo que precisa ser aprendido pelos alunos. Essas formas de descrever os objetivos de ensino levam, em geral, a um distanciamento da realidade em que o aluno irá atuar depois de formado, e o que se quer como resultado de ensino não é explicitado ou aparece de forma confusa e imprecisa. Elas também expressam a equivocada noção de ensino como “transmissão” de conhecimento, de assuntos, informações, definindo esta como a função dos professores na educação. Nessas situações, é provável que o professor não saiba exatamente o que o aluno está aprendendo e o que ele será capaz de fazer na realidade após cursar sua disciplina, comprometendo a formação do psicólogo formado por essas instituições de ensino.

#### **4.1 Provável origem das propostas de aprendizagem para compor a formação do psicólogo organizacional e do trabalho**

“Falsos objetivos de ensino” podem estar relacionados com a produção de conhecimento na subárea de Psicologia Organizacional e do Trabalho? De que tipo poderia ser essa relação? O que é possível inferir sobre o tipo de produção indicada nas referências dos planos de ensino com a proposição de objetivo de ensino? O que a origem da produção do conhecimento nessa área indicada nas referências dos planos de ensino pode significar? O que o grau de atualidade das obras indicadas nas referências nos planos de ensino pode indicar? Botomé e Kubo (2002) afirmam que, na maioria das instituições de ensino superior no Brasil, o conhecimento é sinônimo de conteúdo no sentido do que deve ser aprendido pelos alunos e ensinado pelos professores. Dessa forma, o que precisa ser ensinado é organizado em duas

dimensões básicas: as informações ou conteúdos e o tempo. As chamadas grades curriculares traduzem essa organização até mesmo graficamente. No entanto, há uma terceira dimensão de suma importância que nem sempre é considerada na elaboração de um currículo: “a capacidade de atuar específica dos egressos nas circunstâncias de sua vida profissional” (p. 87). Por capacidade de atuar compreendem-se os graus de perfeição dos comportamentos profissionais dos egressos na sociedade. Assim, o conhecimento produzido em Psicologia, de maneira geral, e em Psicologia Organizacional e do Trabalho são as “fontes” para orientar aquilo que precisa ser ensinado aos futuros profissionais desse campo de atuação em Psicologia. Examinar aquilo que está sendo indicado nas referências dos planos de ensino pode contribuir para ampliar a avaliação do processo de formação dos psicólogos organizacionais e do trabalho.

Na Tabela 4.2, é apresentada a distribuição da ocorrência dos tipos de referências, indicadas como básicas e complementares, nos planos de ensino das disciplinas obrigatórias e optativas, nas universidades “A”, “B” e “C”.

A Tabela 4.2 mostra que, na universidade “A”, foram indicados 33 livros como referências. A média de indicações por disciplina é 8,25. Na universidade “B”, foram indicados 24 livros como referências. O total de indicações de referências na universidade “C” é de 205 indicações de diferentes tipos. A média de indicações por disciplina é 8,25 na universidade “A”; 8 na “B” e 29 indicações de referências na universidade “C”.

Na universidade “C”, foram indicados 71 livros como referências em disciplinas obrigatórias e 87 indicações nas disciplinas optativas, sendo 71 como indicações básicas e 16 como indicações complementares. Nessa mesma instituição, ainda, há 20 indicações de artigos científicos como indicações de referência nas disciplinas obrigatórias e 15 nas disciplinas optativas; 2 indicações de teses e dissertações em disciplinas obrigatórias e 1 indicação em disciplina optativa; e 3 referências de anais de congresso em disciplinas obrigatórias e 1 em disciplina optativa.

**Tabela 4.2**

Distribuição da ocorrência dos tipos de referências indicadas como básicas e complementares nos planos de ensino das disciplinas obrigatórias e optativas, em três universidades do Estado de Santa Catarina

Natureza da disciplina	Tipo de referência	Universidade A		Universidade B		Universidade C	
		Básica	Complem.	Básica	Complem.	Básica	Complem.
Obrigatória	Livro	15	17	15	9	71	0
	Capítulo de livro	0	0	0	0	2	0
	Artigos Científicos	0	0	0	0	20	0
	Teses/Dissertações	0	0	0	0	2	0
	Anais de congresso	1	0	0	0	3	0
<b>S u b t o t a l</b>		<b>16</b>	<b>17</b>	<b>15</b>	<b>9</b>	<b>98</b>	<b>0</b>
Optativa	Livro	0	0	0	0	71	16
	Capítulo de livro	0	0	0	0	3	0
	Artigos Científicos	0	0	0	0	15	0
	Teses/Dissertações	0	0	0	0	1	0
	Anais de congresso	0	0	0	0	1	0
<b>S u b t o t a l</b>		<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>91</b>	<b>16</b>
<b>T O T A L G E R A L</b>		<b>16</b>	<b>17</b>	<b>15</b>	<b>9</b>	<b>189</b>	<b>16</b>

Por meio da Tabela 4.2, é possível notar que a universidade “C” possui a maior quantidade e variedade de indicações de referências em planos de ensino de suas disciplinas relacionadas à formação do psicólogo organizacional e do trabalho. Isso, em tese, poderia representar uma melhor formação para seus alunos? A Tabela 4.1 e a Figura 4.1 indicam que essa maior quantidade e variedade não se traduz, nesse caso, em definições precisas daquilo que os futuros profissionais desse campo de atuação precisarão realizar em seus ambientes profissionais, pois os objetivos formulados por professores da universidade “C” apresentam igualmente os mesmos problemas que as outras duas universidades.

Na Tabela 4.3, está apresentada a distribuição da ocorrência de origem de produção das referências indicadas nos planos de ensino de disciplinas obrigatórias e optativas, nas universidades “A”, “B” e “C”.

**Tabela 4.3**

Distribuição da ocorrência de origem de produção das referências indicadas nos planos de ensino de disciplinas obrigatórias e optativas em três universidades do Estado de Santa Catarina

Origem de Produção	I N S T I T U I Ç Õ E S						TOTAL
	Universidade A		Universidade B		Universidade C		
	Obrigatória	Optativa	Obrigatória	Optativa	Obrigatória	Optativa	
Nacional	18	0	18	0	62	60	158
Internacional	13	0	5	0	28	44	90
Não identificado	2	0	1	0	8	3	14
Subtotal	33	0	24	0	98	107	262
TOTAL	33		24		205		

O total de indicações de referências de origem nacional é 158, distribuído da seguinte maneira: 18 na universidade “A”; 18 na universidade “B”; 122 na universidade “C” (sendo 62 nas disciplinas obrigatórias e 60 em disciplinas optativas). O total de indicações de referências de origem internacional é 90, distribuído da seguinte maneira: 13 na universidade “A”; 5 na universidade “B”; 72 na universidade “C” (sendo 28 nas disciplinas obrigatórias e 44 em disciplinas optativas). O total de indicações de referências de origem não identificada é 14, distribuído da seguinte maneira: 2 na universidade “A”; 1 na universidade “B”; 11 na universidade “C” (sendo 8 nas disciplinas obrigatórias e 3 em disciplinas optativas).

Por meio da Tabela 4.2, é possível notar que a maior parte das indicações presentes nas referências dos planos de ensino de psicologia organizacional e do trabalho é de origem nacional, o que indica que aquilo que está sendo proposto como objetivos de ensino para a formação desse profissional faz referência à realidade brasileira e, portanto, a situações, necessidades e problemas relacionados a processos e fenômenos psicológicos com os quais os egressos dessas universidades irão se deparar. Não se trata de desmerecer aquilo que é produzido em outros países, e sim, tomar como ponto de partida para planejamento do ensino as prováveis situações com as quais os aprendizes irão se enfrentar e que mais provavelmente estejam indicadas nas produções nacionais do que nas internacionais.

Na Tabela 4.4, é apresentada a distribuição da ocorrência do tempo de edição das referências indicadas em planos de ensino de disciplinas obrigatórias e optativas, nas universidades “A”, “B” e “C”.



**Tabela 4.4**

Distribuição da ocorrência do tempo de edição das referências indicadas em planos de ensino de disciplinas obrigatórias e optativas em 3 universidades do Estado de Santa Catarina

Tempo de edição das referências	I N S T I T U I Ç Õ E S						TOTAL
	Universidade A		Universidade B		Universidade C		
	Obrigatória	Optativa	Obrigatória	Optativa	Obrigatória	Optativa	
Recente*	18	0	8	0	6	5	37
Mais de 5 anos	15	0	16	0	92	102	225
Subtotal	33	0	24	0	98	107	262
TOTAL	33		24		205		

\* (menos que 5 anos)

No total, foram identificados 262 tipos de referências, sendo 37 referências “recentes” e 225 referências com “mais de 5 anos”. A universidade “A” apresenta 33 referências nos planos de ensino de disciplinas relacionadas à formação específica do psicólogo organizacional, sendo 18 consideradas “recentes” e 15 com “mais de 5 anos” de edição. A universidade “B” apresenta 24 referências nos planos de ensino de disciplinas relacionadas à formação específica do psicólogo organizacional, sendo 8 consideradas “recentes” e 16 com “mais de 5 anos” de edição. A universidade “C” apresenta 205 referências nos planos de ensino de disciplinas relacionadas à formação específica do psicólogo organizacional. Nas disciplinas consideradas obrigatórias, há 6 referências consideradas “recentes” e 92 com “mais de 5 anos” de edição. Nas disciplinas consideradas optativas, há 5 referências consideradas “recentes” e 102 com “mais de 5 anos” de edição.

Por meio da Tabela 4.2, é possível perceber que cerca de 85% das indicações de referências (livros, artigos científicos, dissertações/teses e anais de congresso) em planos de ensino de psicologia organizacional e do trabalho possuem mais de 5 anos de edição, contados a partir da data de sua publicação. Com base nesses dados, é possível que as publicações mais recentes indiquem com mais precisão aquilo que deve ser transformado em competências profissionais entre os psicólogos organizacionais e do trabalho<sup>6</sup>. Essa é uma possibilidade, e como tal, ela precisa ser verificada.

<sup>6</sup> Isso deve ser melhor examinado a partir de métodos e procedimentos distintos ao dessa pesquisa.

Uma avaliação entre aquilo que foi apresentado na Tabela 4.1 e Figura 4.1, como características das indicações de objetivos de ensino, e as tabelas que explicitam as características das referências (livros, artigos científicos, dissertações/teses e anais de congresso; origem de produção e tempo de edição) indicadas nos planos de ensino de disciplinas específicas da formação do psicólogo organizacional e do trabalho possibilitam levantar dois questionamentos que orientam discussões diferentes em relação aos problemas dos falsos objetivos: será que os objetivos de ensino propostos por professores para a formação dos psicólogos é decorrente da qualidade da produção de conhecimento da área de Psicologia Organizacional e do Trabalho? Ou trata-se de os professores dessas universidades não estarem aptos a transformar o mais atual conhecimento produzido nessa área em comportamentos profissionais para orientar a formação dos futuros psicólogos? O primeiro questionamento, por mais abrangente que seja, indica a influência da produção de conhecimento na formação do psicólogo organizacional e do trabalho e que exige uma avaliação. Já o segundo, e mais provável, traduz uma carência na preparação de professores de nível superior em relação a sua função como educadores.

A atuação profissional dos psicólogos em organizações depende da produção de conhecimento relevante, atual e de boa qualidade, que indique de forma clara e precisa ou forneça informações a respeito das necessidades com as quais o futuro profissional irá lidar, do que é esperado de sua atuação, daquilo que precisa resolver, como problemas e necessidades sociais, assim como de qualquer outro profissional de nível superior. Aquilo que está sendo indicado nas referências dos planos de ensino de psicologia organizacional e do trabalho parece fornecer poucos elementos que auxiliem os professores no processo de planejar ensino, por não explicitarem objetivos de ensino que façam referência a comportamentos dos alunos após o período de ensino. Além de conhecimento de boa qualidade, a formação de qualquer profissional de nível superior depende de um projeto de curso que considere também aquilo que já se sabe sobre os processos de ensinar e aprender.

#### **4.2) Indicações sobre o projeto de curso para a formação específica do psicólogo organizacional a partir daquilo que está registrado nos planos de ensino**

Há planejamento das aprendizagens profissionais nos cursos de graduação em Psicologia? De que forma são planejadas? Qual a integração que as disciplinas de psicologia organizacional e do trabalho possuem com as demais? O que coordenadores levam em consideração no momento de projetar o profissional a ser formado pelo curso? Uma profissão de nível superior e a respectiva formação para seu exercício devem ser compostas por comportamentos organizados, reconhecidos, compartilhados como parte importante da definição da profissão. Isso exige que sejam formulados de maneira clara, precisa, e que garanta uma comunicação e a possibilidade de identificar o que precisa ser ensinado para o exercício dessa profissão seja eficiente e contribua para solucionar ou diminuir os problemas sociais relacionados a processos e fenômenos psicológicos. Essas exigências parecem ser de responsabilidade daqueles que planejam e projetam cursos de Psicologia de nível superior, especialmente dos coordenadores de cursos. Além disso, um curso de graduação, que visa formar um profissional preparado, requer professores capazes de delinear as aptidões – gerais e específicas de cada área – a serem desenvolvidas durante o curso de acordo com as demandas e necessidades sociais.

Na Tabela 4.5, estão apresentadas as características das disciplinas específicas da formação do psicólogo organizacional, presentes nos planos de ensino, em três universidades do Estado de Santa Catarina.

No total, foram identificadas 14 disciplinas específicas para a formação do psicólogo organizacional, sendo 10 disciplinas de natureza obrigatória e 4 de natureza optativa. Em relação à presença de disciplinas optativas, qual é sua função dentre as demais de um curso de Psicologia? Qual é a função das disciplinas obrigatórias? Talvez, a presença de disciplinas obrigatórias tenha como função garantir aprendizagens básicas para atuação nesse campo de atuação profissional, e as disciplinas optativas seriam uma oportunidade de os alunos aperfeiçoarem comportamentos profissionais ou aprenderem outros comportamentos que não contemplados nas disciplinas obrigatórias. Entretanto, em virtude da avaliação feita sobre a qualidade dos objetivos de ensino propostos para a formação específica do psicólogo organizacional e do trabalho, essa diferenciação entre obrigatórias e optativas parece, no mínimo, irrelevante e ilusória, pois nessas disciplinas não são explicitadas as competências profissionais a serem aprendidas durante o curso.

**Tabela 4.5**

Distribuição das características das disciplinas específicas que constituem a formação do psicólogo organizacional, presentes nos planos de ensino, em três universidades do Estado de Santa Catarina

Natureza da Instituição	Nome da disciplina	Fase de oferta	Natureza da disciplina		Quant. de créditos	Quantidade de objetivos		
			Obrig.	Opt.		Gerais	Espec.	Sem espec.
Pública não gratuita “A”	Psicologia do Trabalho	VI	+	0	60	1	10	0
	Psicologia Organizacional	VI	+	0	60	1	9	0
	Ergonomia	VI	+	0	60	1	5	0
	Saúde Ocupacional	VI	+	0	60	2	7	0
<b>S u b t o t a l</b>		–	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>240</b>	<b>5</b>	<b>31</b>	<b>0</b>
Pública não gratuita “B”	Psicologia e trabalho I	VI	+	0	60	1	4	0
	Psicologia e trabalho II	VII	+	0	60	1	4	0
	Psicologia e trabalho III	VIII	+	0	60	1	5	0
<b>S u b t o t a l</b>		–	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>180</b>	<b>3</b>	<b>13</b>	<b>0</b>
Pública e gratuita “C”	Psicologia da Indústria I	VII	+	0	72	0	0	2
	Seleção e Orient. profis. I	VIII	+	0	72	0	0	2
	Psicologia da Indústria II	VIII	+	0	54	0	0	7
	Psicologia Ergonômica	IV	0	+	54	0	0	4
	Psi. e relações de Trabalho	V	0	+	54	0	0	2
	Org. e Ação Humana	VII	0	+	54	0	0	4
	Seleção e Orient. Profis. II	IX	0	+	54	0	0	8
<b>S u b t o t a l</b>		–	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>414</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>29</b>
<b>T O T A L G E R A L</b>		–	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>834</b>	<b>8</b>	<b>44</b>	<b>29</b>

O total de objetivos propostos para a formação específica do psicólogo organizacional é de 81, distribuídos da seguinte maneira: 8 objetivos específicos, 44 objetivos específicos e 29 objetivos sem especificação. A média de objetivos por disciplina na universidade “A” é 9; na universidade “B” é 5,33 ; e na universidade “C” é 4,14. Apesar de a universidade “A” apresentar uma maior número de unidades a serem ensinadas aos alunos de psicologia, isso não garante que esses alunos tenham uma formação “melhor” ou mais adequada que as demais, principalmente após o exame da natureza desses objetivos, sintetizados na Tabela 4.1.

A universidade “A”, pública não gratuita, apresenta 4 disciplinas específicas relacionadas à formação do psicólogo organizacional, a saber, “Psicologia do Trabalho”,

“Psicologia Organizacional”, “Ergonomia” e “Saúde Ocupacional”, todas ofertadas na 6ª fase do curso. A universidade “B”, pública não gratuita, apresenta 3 disciplinas específicas relacionadas à formação do psicólogo organizacional, “Psicologia do Trabalho I” (ofertada na 6ª fase do curso), “Psicologia do Trabalho II” (ofertada na 7ª fase do curso) e “Psicologia do Trabalho III” (ofertada na 8ª fase do curso). A universidade “C”, pública e gratuita, apresenta 7 disciplinas específicas relacionadas à formação do psicólogo organizacional, sendo 3 de natureza obrigatória: (I) “Psicologia da Indústria I” (ofertada na 7ª fase do curso), (II) “Seleção e Orientação Profissional I” (ofertada na 8ª fase do curso) e (III) “Psicologia da Indústria II” (ofertada na 8ª fase do curso); e 4 disciplinas de natureza optativa: (IV) “Psicologia Ergonômica” (ofertada na 4ª fase do curso), (V) “Psicologia e Relações de Trabalho” (ofertada na 5ª fase do curso), (VI) “Organização e Ação Humana” (ofertada na 7ª fase do curso) e (VII) “Seleção e Orientação Profissional II” (ofertada na 9ª fase do curso).

Da mesma forma como os objetivos de ensino propostos pelas universidades “A”, “B” e “C”, os nomes das disciplinas também são amplos e indicam muito pouco sobre aquilo que vai ser ensinado nessas disciplinas, exceto nas disciplinas de “Seleção e Orientação Profissional I”, “Seleção e Orientação Profissional II” e “Psicologia Ergonômica”, todas oferecidas pela universidade “C”, as quais parecem indicar os processos de trabalho que vão ser ensinados nessas disciplinas. Isso seria um avanço em relação às demais disciplinas por apresentar aquilo que vai ser ensinado; todavia, seus objetivos não orientam aquilo que constituirá as competências profissionais dos alunos após o período de instrução.

Outro aspecto que é possível notar por meio da Tabela 4.5 e que faz referência ao planejamento do curso são as fases em que são ofertadas as disciplinas obrigatórias nas três universidades e as disciplinas optativas na universidade “C”. Na universidade “A”, todas as disciplinas obrigatórias são ofertadas na 6ª fase do curso. O que isso pode representar? É provável que as aprendizagens relacionadas à formação do psicólogo organizacional nessa universidade tenham hora certa para começar e terminar: 4 meses. E se o aluno não aprender aquilo que for indicado na disciplina, qual será o encaminhamento? Alguns comportamentos, devido a sua complexidade, necessitam de um período maior e de condições especiais para que possam ser efetivamente aprendidos pelos alunos. Em “Teaching Machines Incorporated” (1961), o ensino deveria ser definido pelo comportamento do aluno e não do professor e seria programado para ocorrer em pequenas etapas. Além disso, deveria ser programado considerando as diferenças individuais dos aprendizes e respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno como condições de ensino. No caso da universidade “A”, os

coordenadores de curso parecem negligenciar esses aspectos, podendo comprometer ainda mais a formação desse profissional. Na universidade “C”, é possível notar que duas disciplinas optativas são oferecidas aos alunos antes mesmo das disciplinas obrigatórias. Nesse caso, qual é a função de uma disciplina optativa? Que critérios os coordenadores de curso tiveram ao planejar o curso dessa forma? Quais as decorrências de se fazer uma disciplina optativa antes das disciplinas obrigatórias para a formação do psicólogo organizacional e do trabalho? Esse é mais um problema a ser resolvido e administrado pelos coordenadores de curso da universidade “C”, além daqueles que se referem aos objetivos que não explicitam aquilo que precisa ser construído como aprendizagem nos alunos. Já a universidade “B” é a única em que os coordenadores de curso parecem observar os princípios de aprendizagem propostos em “Teaching Machines Incorporated” (1961).

A grande quantidade de “falsos objetivos” encontrados nos planos de ensino examinados indica que o processo de formulação ou delimitação daquilo que deve ser aprendido pelos alunos, como decorrência da atuação dos professores, representa mais uma tarefa burocrática a ser cumprida do que um processo que indique com clareza e precisão aonde se quer chegar, como resultado, com o processo de ensino, o que demonstra a falta de clareza sobre os processos de ensinar e aprender por parte de professores e coordenadores de cursos de graduação em Psicologia.

Cursos de Psicologia que não explicitam as aprendizagens a serem desenvolvidas pelos acadêmicos durante o período de formação retiram a autonomia dos alunos em relação a sua própria aprendizagem e aumentam a sua dependência em relação a novos cursos de especialização na área, coordenados e ministrados, muitas vezes, pelos mesmos professores que atuam nessas universidades.

Se for assim, o problema é ainda mais grave e acarreta múltiplas conseqüências indesejáveis para o trabalho de ensino e para o processo de aprendizagem que deveria ocorrer por meio desse trabalho. Os gestores acadêmicos precisam, por sua vez, avaliar esse tipo de problema e construir condições para que os professores possam ter condições de superar tais tipos de equívocos na delimitação de seus objetivos de ensino.

Botomé e Kubo (2004) consideram que é de responsabilidade dos diretores de cursos e pelos programas de ensino que se deve realizar o exame do que acontece com as aprendizagens dos alunos a partir do que fazem os professores. Avaliar se aquilo que está sendo proposto para compor a formação do psicólogo organizacional e do trabalho é apropriada e, até mesmo, pertinente é um dos processos de trabalho que coordenadores de

cursos das universidades “A”, “B” e “C” deveriam estar aptos a realizar para garantir o mínimo de condições de para que houvesse alguma aprendizagem como produto do trabalho docente.

Projetar um curso de graduação em Psicologia deve levar em consideração os comportamentos que promovam a resolução ou a diminuição de problemas sociais. A partir da caracterização dos comportamentos apresentados por psicólogos organizacionais no seu exercício profissional, professores e coordenadores de cursos de graduação em Psicologia podem definir aquilo que é essencial ser ensinado aos futuros profissionais como caracterizador da atuação de psicólogos. A falta de clareza na elaboração e explicitação dos objetivos de ensino em um conjunto de disciplinas, muito provavelmente, compromete a qualidade de todas as decisões inerentes ao processo de projetar condições de ensino e compromete, em especial, a formação desse profissional que deverá lidar com situações complexas no seu ambiente de trabalho.

## 5

### **POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO DOS PROBLEMAS IDENTIFICADOS NOS OBJETIVOS DE ENSINO DE DISCIPLINAS ESPECÍFICAS DA FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO**

“Ensinar inexiste sem aprendizagem” (Freire, 1996, p. 20). A afirmação de Paulo Freire indica a relação de dependência do ensinar em relação ao aprender. Essa relação indicada por Freire (1996) entre os processos de ensinar e aprender é explicitada por Kubo e Botomé (2001). Esses autores examinam cada um desses dois processos e verificam as interações entre eles. Além da relação entre esses dois processos, os autores também examinam as demais relações entre outros conceitos relacionados com ensino e educação, como objetivos de ensino, por exemplo, e as decorrências desses processos para a educação de nível superior.

Na Figura 5.1, estão representados os dados sobre a distribuição dos objetivos de ensino propostos por professores de disciplinas de psicologia organizacional e do trabalho pela natureza de suas características. Essa figura sintetiza os dados examinados nas Tabelas 3.5 a 3.13.

Entendendo que um objetivo refere-se ao final ou resultado de uma aprendizagem a ser desenvolvida por meio de um processo de ensino, a Figura 5.1 mostra que somente 23% dos objetivos avaliados fazem referência a comportamentos apresentados como objetivos de ensino em planos de disciplinas específicas para a formação do psicólogo organizacional, sendo 10% de comportamentos intermediários; 11% de comportamentos de profissionais; e 2% que fazem referência a funções de cursos ou conjunto de disciplinas. Esse número é baixo comparado ao percentual de expressões vagas ou ambíguas (37%) e ao conjunto daquilo que pode ser considerado “falsos objetivos de ensino” (77%). Se tal constatação for relacionada com “se não há definição do que vai ser aprendido, não se sabe o que vai ser ensinado e nem sequer é possível avaliar o que foi aprendido” (de onde saiu essa citação?), é possível concluir que os rumos da educação em psicologia organizacional e do trabalho não levam os egressos das universidades a produzir resultados significativos nas organizações em que trabalham. Em relação a isso, D’Agostini (2005, p. ???) afirma que um:

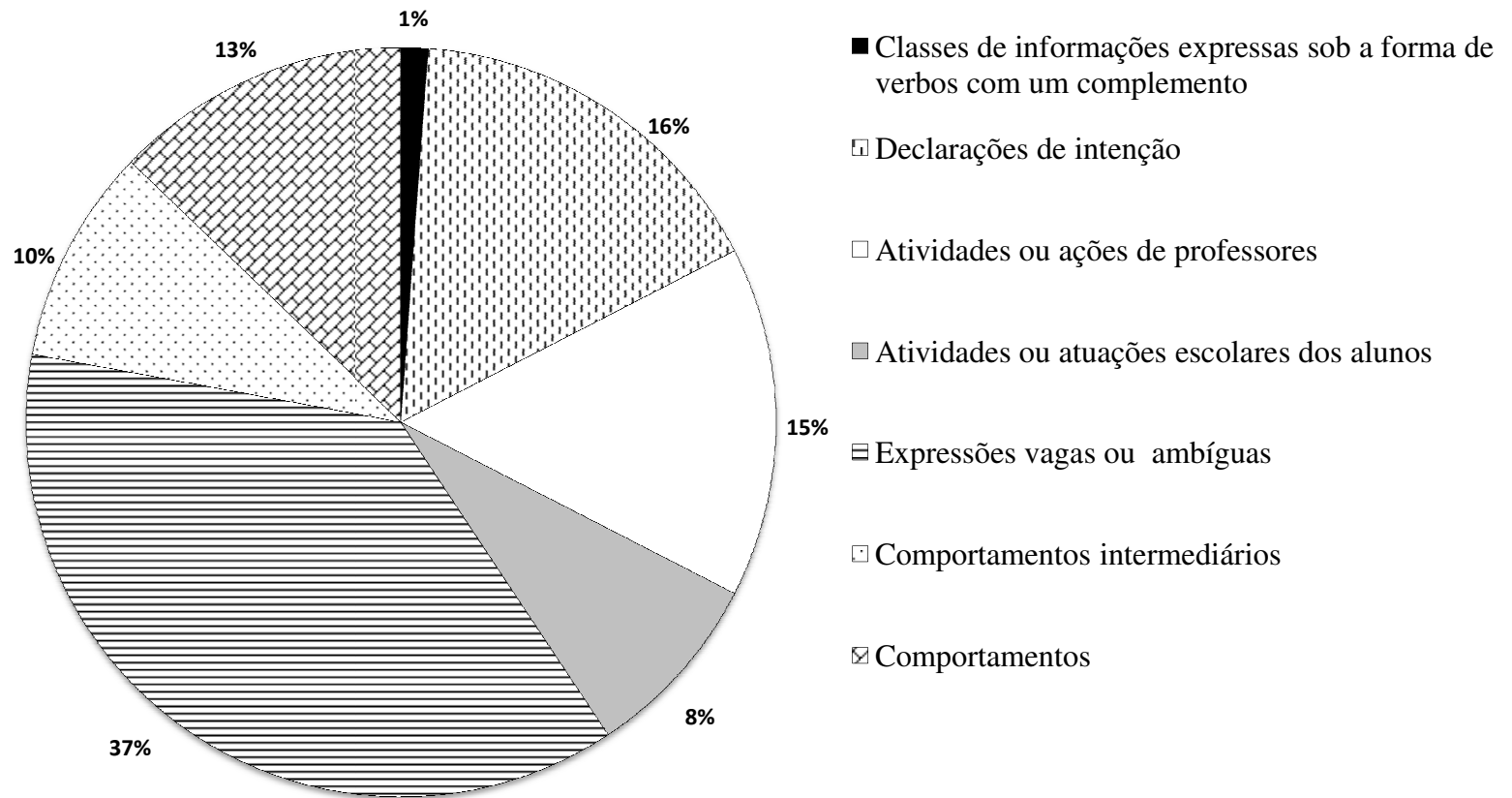
[...] processo de ensino que não é orientado pelo que deve produzir não é propriamente um processo de ensino, podendo ser qualquer outro: de



informação, lúdico, ocupacional, mas não necessária e demonstradamente de ensino intencionalmente construído.

A Figura 5.1 ainda possibilita verificar que 31% das expressões propostas por professores de psicologia organizacional e do trabalho não tem como núcleo o aluno. Essas expressões se referem a declarações de intenção, na sua maioria de professores, e atividades de professores em situação de ensino, sendo que estas podem ser consideradas, no máximo, meios para produzir a aprendizagem dos alunos. Essas expressões, como objetivos de ensino, são inadequadas, pois não indicam aquilo que deverá constituir e caracterizar o exercício profissional de psicólogos organizacionais e do trabalho. A necessidade de superar essas antigas e engessadas formas de educação é urgente, pois, definitivamente, elas não levam a lugar algum e não promovem mudança alguma na sociedade. Delimitar e formular objetivos de ensino não é uma atividade simples; exige comportamentos específicos relacionados aos conceitos a eles relacionados, como o aprender e o ensinar.

Superar os problemas apresentados nas Tabelas 3.1 a 3.14, sintetizados na Figura 5.1, exige clareza daquilo que precisa ser efetivamente ensinado em um curso de Psicologia. Exige também ter clareza sobre o conceito de comportamento, sobre o conceito de objetivo de ensino e sobre a sua função para o ensino de nível superior. Significa colocar a mudança de comportamento do aluno como centro do planejamento do ensino, começando por explicitar claramente nos objetivos de ensino aquilo que fará parte da formação desse profissional. Isso pode ser atingido tendo como “matéria-prima” as próprias propostas de objetivos de ensino estabelecidas por professores de disciplinas de Psicologia Organizacional e do Trabalho. Com certa “dose” de esforço e tomando alguns cuidados para a formulação de objetivos de ensino que explicitem os comportamentos que o futuro profissional deverá estar apto a apresentar em seu ambiente de trabalho é possível derivar propostas alternativas melhores do que aquelas apresentadas nas Tabelas 3.1 a 3.14. A indicação daquilo que pode ser o núcleo de uma aprendizagem significativa para o aluno a partir daquilo que foi proposto não será feita em forma de etapas, para evitar cair no erro de propor mais uma receita para formular objetivos de ensino. Em virtude disso, é preciso explicitar os comportamentos para que qualquer professor tenha a possibilidade de aperfeiçoar aquilo que indica como aprendizagem para seus alunos.



**Figura 5.1** Distribuição percentual dos tipos de expressões apresentadas como objetivos de ensino em disciplinas específicas da formação do psicólogo organizacional e do trabalho, em três universidades do Estado de Santa Catarina.

Um comportamento necessário para aperfeiçoar as “falsas” proposições de objetivos de ensino é (I) “avaliar se os complementos dos objetivos propostos por professores para compor a formação específica do psicólogo organizacional fazem referência a algum aspecto do meio que o futuro profissional precisará lidar” (De onde vem essa citação?). Esse comportamento faz referência ao próprio conceito de objetivo de ensino, o qual indica que aquilo que deve ser central nessa expressão é o que o aluno deverá apresentar não somente no meio acadêmico, mas essencialmente no seu ambiente profissional. Essa é uma parte inicial desse processo. Além disso, é preciso outros comportamentos que examinem, por exemplo, o verbo proposto, visto que ele caracteriza o tipo de interação que o profissional deverá estabelecer em seu ambiente. Uma exigência nesses casos parece ser (II) “avaliar a precisão, clareza e objetividade dos verbos dos objetivos propostos por professores para a formação específica do psicólogo organizacional” (De onde saiu a citação?). Muito mais do que avaliar a precisão de um verbo é preciso também (III) “avaliar se os verbos indicados nos objetivos propostos por professores para compor a formação específica do psicólogo organizacional nomeiam adequadamente o tipo de relação que o futuro profissional deverá estabelecer com aspectos do seu ambiente profissional indicados no complemento” (E essa?), dado que um verbo pode ser claro e preciso e não caracterizar o tipo de relação que o aluno deverá desenvolver na qualidade de competência profissional decorrente do processo de ensino. Se esses verbos não forem adequados em virtude dessa exigência, caberá ao professor outro comportamento: (IV) “propor alternativas de verbos que nomeiam adequadamente outros tipos de relações que o futuro profissional deverá estabelecer em seu ambiente profissional e que façam referência a outros comportamentos” (idem).

Isso, dentro de processo comportamental, exige retomar todo o processo feito se atendo principalmente àquilo que é central no comportamento I: as situações que o futuro profissional se defrontará em seu ambiente de trabalho. Como resultado desse processo, deve haver coerência entre o verbo escolhido e seu complemento. Outros comportamentos como (V) “incluir ou suprimir elementos do complemento que fazem referência ao ambiente profissional, quando necessário, para que a redação do objetivo fique completa e tenha sentido como comportamento-objetivo”; (VI) “avaliar a linguagem utilizada para expressar os novos comportamentos-objetivo propostos para a formação do psicólogo organizacional”; e (VII) “avaliar se as alternativas de objetivos propostos para a formação do psicólogo organizacional estão de acordo com a noção de comportamento-objetivo apresentada” fazem referência a

alguns aspectos ou cuidados necessários para deixar a expressão final clara e precisa e que, de fato, oriente as decisões sobre atividades de ensino.

Na Tabela 5.1 constam exemplos de proposições de objetivos de ensino para compor a formação do psicólogo organizacional e do trabalho derivados a partir de expressões de objetivos originalmente propostos por professores da área. As expressões contidas nessa tabela são exemplos daquilo que pode ser conseguido por meio dos passos descritos.

Na Tabela 5.1 estão apresentados 42 proposições para objetivos de ensino para compor a formação do psicólogo organizacional, sendo 15 delas consideradas objetivos gerais e 27 podendo ser considerados objetivos intermediários, derivadas de 6 expressões apresentadas como objetivos de ensino por professores de disciplinas específicas de Psicologia Organizacional e do Trabalho.

A expressão 1 da Tabela 5.1 corresponde a uma expressão ampla e vaga, pois não explicita aquilo que o futuro profissional precisará realizar em decorrência dessa aprendizagem. A partir dela, podem ser derivados objetivos que façam referência com situações que o aluno irá se defrontar depois de formado. As unidades 1.1 – “identificar fenômenos e processos que se referem os conceitos da Psicopatologia do Trabalho” – 1.2 – “caracterizar fenômenos e processos que se referem os conceitos da Psicopatologia do Trabalho” – e 1.3 – “avaliar fenômenos e processos que se referem os conceitos da Psicopatologia do Trabalho” – são expressões que têm como sujeito o profissional formado. Outro aspecto presente nessas formulações alternativas está relacionado ao papel do conhecimento nas atuações profissionais, indicando um comportamento profissional a partir daquilo que já é conhecido na literatura de “Psicopatologia do Trabalho”.

Além dessas expressões mais gerais, há outras 3 proposições mais específicas em relação a essas que indicam etapas de aprendizagem para os alunos atingirem as proposições mais gerais. Uma característica dessas expressões é considerar o comportamento a ser aprendido pelo aluno como núcleo de cada expressão proposta. Além disso, as expressões mais gerais fazem referência ao papel do conhecimento numa atuação profissional. Não se trata de repetir, memorizar ou adotar conceitos de Psicopatologia do Trabalho. É necessário que esses conceitos sejam instrumentos de trabalho para o futuro profissional lidar ou interagir de uma maneira melhor com problemas e processos psicológicos, superando a formação “bancária”, indicada por Freire (1972 e 1996).

**Tabela 5.1**

Proposições de “objetivos de ensino” para compor a formação do psicólogo organizacional e do trabalho derivados a partir de expressões de objetivos originalmente propostos por professores da área

<b>Proposição original</b>	<b>Proposições de objetivos gerais derivados da expressão original</b>	<b>Proposições de objetivos intermediários derivados da expressão original</b>
1. Compreender os principais conceitos referentes à Psicopatologia do Trabalho	1.1 Identificar fenômenos e processos que se referem os conceitos da Psicopatologia do Trabalho 1.2 Caracterizar fenômenos e processos que se referem os conceitos da Psicopatologia do Trabalho 1.3 Avaliar fenômenos e processos que se referem os conceitos da Psicopatologia do Trabalho	1.4 Avaliar conceitos referentes à Psicopatologia do Trabalho 1.5 Identificar conceitos relacionados à Psicopatologia do Trabalho 1.6 Caracterizar conceitos relacionados à Psicopatologia do Trabalho 1.7 Avaliar se os conceitos referentes à Psicopatologia do Trabalho aumentam a visibilidade sobre processos e fenômenos psicológicos em sua intervenção profissional
2. Discutir estratégia de intervenção na dimensão psicossocial das organizações	2.1 Planejar estratégias de intervenção sobre comportamentos de trabalhadores nos mais diferentes níveis da estrutura da organização 2.2 Avaliar se as estratégias de intervenção sobre comportamentos de trabalhadores nos mais diferentes níveis da estrutura da organização produziram os efeitos planejados	2.3 Identificar comportamentos que precisam ser alterados por meio de intervenção em cada nível da estrutura da organização 2.4 Caracterizar comportamentos que precisam ser alterados por meio de intervenção em cada nível da estrutura da organização 2.5 Identificar comportamentos que precisam ser mantidos em cada nível da estrutura organizacional 2.6 Caracterizar comportamentos que precisam ser mantidos em cada nível da estrutura da organização 2.7 Definir objetivos da intervenção sobre o comportamento em cada nível da estrutura da organização 2.8 Identificar variáveis que não foram planejadas e que interferiram na intervenção sobre comportamentos de trabalhadores nos mais diferentes níveis da estrutura da organização
3. Instrumentalizar o acadêmico para uma atitude investigativa, reflexiva e crítica em relação à Psicologia do Trabalho	3.1 Produzir conhecimento sobre processos e fenômenos psicológicos relacionadas a área da Psicologia Organizacional e do Trabalho 3.2 Avaliar o conhecimento produzido sobre processos e fenômenos psicológicos relacionadas a área da Psicologia Organizacional e do Trabalho 3.3 Integrar diferentes tipos de conhecimento produzido sobre processos e fenômenos psicológicos na atuação profissional como psicólogo Organizacional e do Trabalho	3.4 Identificar diferentes tipos de conhecimento produzido sobre processos e fenômenos psicológicos relacionadas a área da Psicologia Organizacional e do Trabalho 3.5 Caracterizar diferentes tipos de conhecimento produzido sobre processos e fenômenos psicológicos relacionadas a área da Psicologia Organizacional e do Trabalho 3.6 Identificar “lacunas” de conhecimento sobre processos e fenômenos psicológicos relacionados a organizações de trabalho 3.7 Identificar contribuições de diferentes tipos de conhecimento produzido sobre processos e fenômenos psicológicos relacionados a organizações de trabalho
4. Apresentar instrumentos de trabalho: técnicas projetivas, técnicas de orientação profissional e técnicas grupais para a realização das diferentes modalidades de orientação profissional	4.1 Avaliar os benefícios e limitações do uso de técnicas projetivas em trabalhos de orientação profissional 4.2 Avaliar os benefícios e limitações do uso de técnicas grupais em trabalhos de orientação profissional 4.3 Avaliar os benefícios e limitações do uso de técnicas próprias de orientação profissional em trabalhos de orientação profissional	4.4 Identificar os benefícios do uso de técnicas projetivas em trabalhos de orientação profissional 4.5 Caracterizar os benefícios do uso de técnicas projetivas em trabalhos de orientação profissional 4.6 Identificar os limites do uso de técnicas projetivas em trabalhos de orientação profissional 4.7 Caracterizar os limites do uso de técnicas projetivas em trabalhos de orientação profissional 4.8 Caracterizar os benefícios do uso de técnicas grupais em trabalhos de orientação profissional 4.9 Caracterizar os limites do uso de técnicas grupais em trabalhos de orientação profissional
5. Identificar variáveis que atuam nos ambientes de trabalho	5.1 Avaliar variáveis de diferentes tipos presentes nas organizações que influenciam no comportamento dos trabalhadores	5.2 Identificar variáveis de diferentes tipos presentes nas organizações que influenciam no comportamento dos trabalhadores 5.3 Caracterizar relações entre variáveis de diferentes tipos presentes nas organizações que influenciam no comportamento dos trabalhadores
6. Avaliar processos psicológicos em diferentes contextos	6.1 Avaliar fenômenos e processos psicológicos em diferentes tipos de organizações de trabalho 6.2 Construir métodos de mensuração de fenômenos e processos psicológicos em diferentes tipos de organizações de trabalho 6.3 Adaptar métodos e técnicas de mensuração de fenômenos e processos psicológicos em diferentes tipos de organizações de trabalho	6.4 Identificar fenômenos e processos psicológicos em diferentes tipos de organizações de trabalho 6.5 Caracterizar fenômenos e processos psicológicos em diferentes tipos de organizações de trabalho 6.6 Identificar os aspectos constituintes dos fenômenos psicológicos nos processos de trabalho da organização 6.7 Caracterizar os aspectos constituintes dos fenômenos psicológicos nos processos de trabalho da organização 6.8 Mensurar fenômenos e processos de psicológicos relacionados aos processos de trabalho da organização
<b>TOTAL</b>	<b>15 objetivos gerais</b>	<b>27 objetivos intermediários</b>

De “atividades de alunos em situação de ensino” foram derivados 2 objetivos gerais: 2.1 – “planejar estratégias de intervenção sobre comportamentos de trabalhadores nos mais diferentes níveis da estrutura da organização” – e 2.2 – “avaliar se as estratégias de intervenção sobre comportamentos de trabalhadores nos mais diferentes níveis da estrutura da organização produziram os efeitos planejados”. Para o aluno ser capaz de estabelecer essas relações com o seu meio, ele precisará, entre outros procedimentos, identificar comportamentos que precisam ser alterados, caracterizar comportamentos que precisam ser alterados, identificar comportamentos que precisam ser mantidos, caracterizar variáveis que produzam a alteração desejada e produzir técnicas de modificação de comportamento. Essas aprendizagens, podendo ser consideradas intermediárias das expressões 2.1 e 2.2, fazem referência a comportamentos profissionais relevantes e superam a expressão original que fazia referência a atividades de alunos em situação de ensino.

As expressões 3.1, “produzir conhecimento sobre processos e fenômenos psicológicos relacionadas a área da Psicologia Organizacional e do Trabalho”, 3.2, “avaliar o conhecimento produzido sobre processos e fenômenos psicológicos relacionadas à área da Psicologia Organizacional e do Trabalho”, e 3.3, “integrar diferentes tipos de conhecimento produzido sobre processos e fenômenos psicológicos na atuação profissional como psicólogo Organizacional e do Trabalho”, foram derivadas de uma declaração de intenção de professor, proposto como objetivo de ensino para a formação do psicólogo organizacional. Essas expressões superam as expressões originais, pois têm como núcleo o comportamento do aluno numa situação profissional concreta e não uma declaração de intenção do professor, que encobre aquilo que precisa ser aprendido pelo aluno durante o processo de ensino.

Essas proposições, supõem outras mais específicas, como, por exemplo: identificar diferentes tipos de conhecimento produzido sobre processos e fenômenos psicológicos relacionados à área da Psicologia Organizacional e do Trabalho, caracterizar diferentes tipos de conhecimento produzido sobre processos e fenômenos psicológicos relacionados à área da Psicologia Organizacional e do Trabalho, identificar “lacunas” de conhecimento sobre processos e fenômenos psicológicos relacionados a organizações de trabalho e identificar contribuições de diferentes tipos de conhecimento produzido sobre processos e fenômenos psicológicos relacionados a organizações de trabalho. Apesar de serem mais claras e precisas do que a formulação original, elas precisam ser verificadas e organizadas em um sistema comportamental, como propõem Kienen e Viecili (2007). Entretanto, essas expressões

parecem orientar efetivamente aquilo que precisa ser feito durante o processo de ensino e, portanto, são mais adequadas como objetivos de ensino.

A expressão 4, além de conter múltiplas unidades em sua formulação original, também é uma expressão que indica atividade de professor em situações de ensino. As expressões 4.4, “identificar os benefícios do uso de técnicas projetivas em trabalhos de orientação profissional”, 4.5, “caracterizar os benefícios do uso de técnicas projetivas em trabalhos de orientação profissional”, 4.6, “identificar os limites do uso de técnicas projetivas em trabalhos de orientação profissional”, 4.7, “caracterizar os limites do uso de técnicas projetivas em trabalhos de orientação profissional”, 4.8, “caracterizar os benefícios do uso de técnicas grupais em trabalhos de orientação profissional”, e 4.9, “caracterizar os limites do uso de técnicas grupais em trabalhos de orientação profissional”, foram derivadas da formulação original. Primeiramente, separando as várias unidades que constituíam a formulação proposta pelo professor e depois, identificando aquilo que poderia efetivamente ser considerado objetivos de ensino, e que, de fato, orientassem as decisões subseqüentes do processo de ensino.

As expressões de 4.4 a 4.9, por serem menos abrangentes, são unidades de aprendizagem intermediárias das unidades 4.1 a 4.3. Além daquelas indicadas na Tabela 5.1, há outros comportamentos que não foram identificados e para que possam efetivamente ocorrer as aprendizagens indicadas como gerais. Em relação às técnicas grupais, não parece ser interessante o aluno aprender simplesmente a “aplicar” a técnica de grupo; é necessário que ele aprenda a avaliar em que situações é pertinente a utilização de técnicas de grupo, bem como as conseqüências dessa técnica em um trabalho profissional. Essas aprendizagens produzem autonomia ao aluno (Freire, 1996) e o fazem ter uma atuação diferenciada, superando as rotinas, o conhecido, o costumeiro, e propor aquilo que deve ser feito (e fazê-lo) com base num futuro desejável (Matus, 1997, *apud* Botomé e Kubo 2002).

A expressão 5.1 – “avaliar variáveis de diferentes tipos presentes nas organizações que influenciam no comportamento dos trabalhadores”, apresentada como proposição para objetivo geral, e as expressões 5.2 – “identificar variáveis de diferentes tipos presentes nas organizações que influenciam no comportamento dos trabalhadores” – e 5.3 – “caracterizar relações entre variáveis de diferentes tipos presentes nas organizações que influenciam no comportamento dos trabalhadores” – são comportamentos intermediários para a aprendizagem indicada na unidade 5.1, e juntas parecem indicar com mais precisão o resultado final de um processo de ensino: um comportamento de um psicólogo organizacional e do trabalho em

situação concreta de atuação. Essas expressões são mais precisas do que a expressão 5 – “identificar variáveis que atuam nos ambientes de trabalho” – proposta como objetivo de ensino para a formação de psicólogos, e por isso, mais coerentes com a função de um objetivo de ensino: explicitar aquilo que precisa ser aprendido pelo aluno como decorrência do processo de ensino.

As expressões 6.1 – “avaliar fenômenos e processos psicológicos em diferentes tipos de organizações de trabalho” – 6.2 – “construir métodos de mensuração de fenômenos e processos psicológicos em diferentes tipos de organizações de trabalho” – e 6.3 – “adaptar métodos e técnicas de mensuração de fenômenos e processos psicológicos em diferentes tipos de organizações de trabalho”, são alternativas de objetivos de ensino, derivados da expressão original 6 – “avaliar processos psicológicos em diferentes contextos” – também com característica de um objetivo de ensino. Essas expressões consideram aquilo que um profissional que atuará em organizações deve estar apto a realizar para intervir sob processos psicológicos de forma a produzir consequências significativas para si para as pessoas que trabalham na organização. As outras 5 unidades indicadas como objetivos intermediários na Tabela 5.1 fazem referência a aprendizagens mais específicas do que aquelas indicadas na coluna central dessa tabela, aumentando ainda mais a visibilidade sobre aquilo que deve – e precisa – ser ensinado durante o período de formação do aluno em Psicologia.

Aquilo que é proposto como aprendizagens a serem desenvolvidas durante o processo formativo é condição para uma atuação profissional bem-sucedida, visto que é no meio de ensino em que são desenvolvidos os comportamentos profissionais que caracterizarão o exercício profissional dos futuros psicólogos organizacionais. Para isso, é necessário que aquilo que deve ser aprendido tenha correlação muito próxima com a realidade que o aluno irá lidar. Comportamentos que o aluno vai realizar fora da escola e depois do período de instrução podem ser considerados bons objetivos de ensino. Os comportamentos apresentados na Tabela 5.1 precisam ser aprimorados e organizados em sistemas que orientem os professores nas decisões sobre aquilo que é interessante e, sobretudo, necessário ser ensinado nos cursos de graduação em Psicologia.

Aquilo que está proposto na Tabela 5.1, ainda que como exemplo, está distante de um ideal que oriente efetivamente professores em todo o processo de formação dos aprendizes. No entanto, como objetivos de ensino superior, as expressões derivadas e alternativas superam as ambigüidades, generalidades e vaguidade presentes nos verbos e expressões utilizados nos objetivos propostos pelos professores em seus planos de ensino. As expressões



1.1 a 6.8 , da forma como são apresentadas, reduzem a possibilidade de muitas interpretações, visto que apresentam verbos e complementos mais claros e precisos do que nas expressões originais e, assim, constituem objetivos de ensino, pois indicam aonde o aluno precisa chegar como concretização de uma aprendizagem que caracteriza sua atuação profissional de nível superior na sociedade. Só depois de explicitados os comportamentos para a formação desse profissional é que cabe avaliar as condições para ensinar o que foi formulado como objetivo de ensino.

Para a superação das críticas freqüentemente dirigidas à atuação do psicólogo organizacional e do trabalho, é necessário avaliar com atenção aquilo que está sendo proposto como “ideal” para a formação desse profissional, apresentado nas expressões que indicam objetivos de ensino. Muito mais do que corrigir sentenças gramaticais de objetivos de ensino, é preciso que professores descubram a função que os objetivos de ensino têm na educação de nível superior. Ainda, também, é necessário abandonar as velhas e ultrapassadas práticas de projetar ensino, que partem daquilo que é conhecido, para um processo de problematização daquilo que precisa ser descoberto, em termos das situações-problemas com as quais esse profissional irá lidar, dos resultados a serem produzidos por meio de suas ações e daquilo que ele precisa realizar para transformar a situação-problema em uma situação melhor do que a encontrada. Isso parece ser pouco conhecido entre os professores de disciplinas de psicologia organizacional e do trabalho, e a produção de conhecimento sobre aquilo que é importante – e necessário! – ser ensinado aos alunos desses professores é condição para superar os problemas e decorrências do “falso ensinar”.

## 6

## REFERÊNCIAS

- Azevedo, B. M. (2002). *Atuação do psicólogo organizacional em consultoria de recursos humanos na região da Grande Florianópolis*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Bastos, A. V. B. (1987). O psicólogo organizacional: características do seu exercício profissional. Em: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA DE RIBEIRÃO PRETO, 17, São Paulo. *Anais Reunião anual de Psicologia de Ribeirão Preto*. 313- 317.
- Bastos, A. V. B., Martins, A. H. C. G., Tironi, M., Silveira, I. G. (1988). A Formação do Psicólogo Organizacional - reflexões a partir do caso baiano. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 206-223.
- Bastos, A. V. B., Gomide, P. I. C. (1989). O psicólogo brasileiro: sua atuação e formação profissional. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 6-15.
- Bastos, A. V. B. (1990) Mercado de Trabalho: uma velha questão e novos dados. *Psicologia Ciência e Profissão*, 28-39.
- Bastos, A. V. B. (1992a). A Psicologia no contexto das organizações – tendências inovadoras no espaço de atuação do psicólogo. Em: Conselho Federal de Psicologia. *Psicólogo brasileiro: Construção de novos espaços*, Campinas: Editora Átomo, 55-129.
- Bastos, A. V. B. (1992b). O psicólogo nas organizações. *Psicologia Ciência e Profissão*, 42-46.
- Borges-Andrade, J. E. (1987). A avaliação da profissão, segundo os psicólogos da área organizacional. Em: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA DE RIBEIRÃO PRETO, 17, São Paulo. *Anais Reunião anual de Psicologia de Ribeirão Preto*. 294-307.
- Botomé, S. P. (1975) *Um procedimento para encontrar os comportamentos que constituem as aprendizagens envolvidas em um objetivo de ensino*. São Carlos (SP): Universidade Federal de São Carlos. Não publicado.
- Botomé, S. P. (1985) O problema dos falsos “objetivos de ensino”. Em Botomé, S. P. *Objetivos de ensino, necessidades sociais e tecnologia educacional*. Trabalho premiado no Concurso Nacional de Monografias sobre Tecnologia Educacional (II Concurso Roquete Pinto de Monografias, promovido pela FUNTEVE do Ministério da Educação, em 1985.) Páginas 102 a 122.
- Botomé, S. P. (1988). Em busca de perspectivas para a psicologia como área de atuação e como campo profissional. Em: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: Edicon, 273-297.
- Botomé, S. P.; Kubo, O. M (2004). Por que a Análise do Comportamento inclui a experimentação como parte de seu nome: Análise Experimental do Comportamento? (Texto didático, não publicado, escrito em 2004, no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina): 9 páginas.

Botomé, S. P. (2001) Sobre a noção de comportamento. Em Feltes, H. P. M. & Zilles, U. *Filosofia: diálogo de horizontes*. Caxias do Sul: EDUCS & Porto Alegre: EDIPUCRS, 687-708.

Botomé, S. P.; Kubo, O. M. (2002). Responsabilidade social dos programas de pós-graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior. *Interação em Psicologia*, 81-110.

Botomé, S. P. Tosi, P. C. S. Franken, J. V. (2008) *Definições de categorias de observação de objetivos de ensino em planos de ensino e na literatura pertinente*. (texto não publicado)

Braga Filho, A. P. (2003). *O papel do psicólogo nas organizações do município de Varginha MG*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Carvalho, M. T. de M. ; Sampaio, J. dos R. (1989) A Formação do psicólogo e áreas emergentes. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 6-15.

D'Agostini, C. L. A. F. (2005). *Aprendizagens propostas por professores como objetivos para compor a formação profissional do psicólogo*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Ferreira, A. B. H. (1999). *Novo dicionário Aurélio - Século XXI*. Edição eletrônica, versão 3.0. Editora Nova Fronteira & Lexikon Informática.

Galvão, A. H. C. (1987). Um espaço a ser conquistado pelo psicólogo organizacional. Em: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA DE RIBEIRÃO PRETO, 17, São Paulo. *Anais Reunião de Psicologia de Ribeirão Preto*, 308-312.

Gil, A. C (2001). *Gestão de pessoas: enfoque nos papéis profissionais*. São Paulo: Atlas.

Goulart, I. B. (1998) Expectativas de desempenho de psicólogos em modernas organizações. Em: \_\_\_\_\_. *Psicologia do Trabalho e Gestão de Recursos Humanos: estudos contemporâneos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Guareschi, P., Grisci, E. Z. (1993). Psicologia do trabalho: a serviço da reprodução ou da resistência. Em: \_\_\_\_\_. *A fala do trabalhador*. Petrópolis: Vozes.

Iema, C. R. D. (1995) Um estudo teórico sobre a formação do psicólogo organizacional do Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 41-49.

Holland, J. G. (1983) Comportamentalismo: parte do problema ou parte da solução? *Psicologia*, 59-75.

Kaufman, R. A. (1977). Evaluaciones de necesidades: internas y externas. *Revista de Tecnologia Educativa*, 84-91.

Kienen, N., Wolff, S. (2002). Administrar comportamento humano em contextos organizacionais. *Revista Psicologia: organizações e trabalho*, p. 11-37.

Kienen, N., Viecili, J. (2007) *Método - organização de um sistema para identificar e organizar classes de comportamentos profissionais específicas ou intermediárias em relação a uma classe geral de comportamentos*. Trabalho não publicado (parte das teses de doutorado)

apresentadas ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Kubo, O. M. & Botomé, S. P. (2001) Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em Psicologia*, 133-171.

Kubo, O. M., Botomé, S. P. (2004). A transformação do conhecimento em comportamentos profissionais na formação do psicólogo: as possibilidades nas diretrizes curriculares. Em: Brandão, M. Z. da S. e col. (org.). *Sobre comportamento e cognição: a história e os avanços, a seleção por consequências em ação*. Santo André: ESETec Ed. Associados, 483-496.

Malvezzi, S. (1979). *O papel dos psicólogos profissionais de recursos humanos – um estudo na Grande São Paulo*. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Malvezzi, (2000) S. Reflexões sobre a profissionalização do psicólogo. *Jornal do CRP 12ª Região*. Florianópolis, 6-7.

Mattana, P. E. (2004) *Comportamentos profissionais do terapeuta comportamental como objetivos para sua formação*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Oliveira, C. P. S. C., Onesti, L. A. (2000). Psicólogo do trabalho: reflexões sobre seu papel e compromissos sociais. *Cadernos de ensino e pesquisa*, 82-90.

Peres, R. S., Carvalho, A. M. R., Hashimoto, F. (2004). Empresa Júnior: integrando teorias e práticas em Psicologia *Revista Psicologia: organizações e trabalho*, 11-30.

Ribeiro, D. (1969). *A universidade necessária*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra. pp. 7-17;

Spector, P. I. E. (2002). *Psicologia nas organizações*. São Paulo: Saraiva, 2002.

Tosi, P. C. S. (2005). *Expectativas de responsáveis por setores de recursos humanos em relação à atuação dos psicólogos em organizações*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Zanelli, J. C. (1994a) *O Psicólogo nas Organizações de Trabalho: formação e atividade profissional*. Florianópolis: Paralelo 27.

Zanelli, J. C. (1994b) Movimentos emergentes na prática dos psicólogos brasileiros nas organizações de trabalho: implicações para a formação. Em: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios à formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Zanelli, J. C. (1995a). Formação e atuação do psicólogo organizacional: uma revisão da literatura. *Temas em Psicologia*, 95-107.

Zanelli, J. C. (1995b). Formação profissional e atividade de trabalho dos psicólogos nas organizações: proposições alternativas de análise na perspectiva de Sistemas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 41- 49.

Zanelli, J. C., Bastos, A. V. B. (2004). Inserção profissional do psicólogo em organizações e no trabalho. Em: Zanelli, J. C., Bastos, A. V. B., Borges-Andrade, J. E. *Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Zanelli, J. C., Bastos, A. V. B., Borges-Andrade, J. E (org). (2004). *Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil*. Porto Alegre: Artmed.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 4.1</b>	Variação percentual dos tipos de expressões indicadas como objetivos de ensino em disciplinas específicas da formação do psicólogo organizacional e do trabalho, em três universidades do Estado de Santa Catarina.	103
<b>Figura 5.1</b>	Distribuição percentual dos tipos de expressões apresentadas como objetivos de ensino em disciplinas específicas da formação do psicólogo organizacional e do trabalho, em três universidades do Estado de Santa Catarina.	119

### LISTA DE TABELAS

Tabela 2.1	Estruturação do campo de atuação profissional do psicólogo organizacional e do trabalho em seus subcampos, com suas respectivas atividades caracterizadoras, a partir dos dados de Bastos (1992) e Zanelli e Bastos (2004)	20
Tabela 2.2	Distribuição das disciplinas relacionadas à formação específica do psicólogo organizacional e do trabalho oferecidas em cada universidade	21
Tabela 2.3	Exemplo ilustrativo do procedimento de identificação dos objetivos múltiplos, da separação em unidades constituintes e sua reformulação a partir da expressão original	25
Tabela 3.1	Distribuição da ocorrência de “Expressões com Múltiplos Objetivos” propostos como objetivos gerais de disciplinas específicas que compõem a formação do psicólogo organizacional em duas universidades do estado de Santa Catarina	36
Tabela 3.2	“Expressões com Múltiplos Objetivos” propostos como objetivos específicos de disciplinas específicas que compõem a formação do psicólogo organizacional na universidade “A”	38
Tabela 3.3	“Expressões com Múltiplos Objetivos” propostos como objetivos específicos de disciplinas específicas que compõem a formação do psicólogo organizacional da universidade “B”	40
Tabela 3.4	“Expressões com Múltiplos Objetivos” propostos como objetivos sem especificação em disciplinas específicas da formação do psicólogo organizacional da universidade “C”	42
Tabela 3.4 B	“Expressões com Múltiplos Objetivos” propostos como objetivos sem especificação em disciplinas específicas da formação do psicólogo organizacional da universidade “C”	43
Tabela 3.5	“Classes de informações (itens de conteúdo, assuntos, temas etc.) expressas sob a forma de verbos com um complemento” propostos como objetivos de ensino de disciplinas específicas que compõem a formação do psicólogo organizacional na Universidade A	48
Tabela 3.6	Distribuição da ocorrência de “Declarações de Intenção” propostas como objetivos de ensino de disciplinas específicas que compõem a formação do psicólogo organizacional em três instituições de ensino superior no Estado de Santa Catarina	52
Tabela 3.7	Distribuição da ocorrência de “atividades ou ações de professores” propostos como objetivos de ensino de disciplinas específicas que compõem a formação do psicólogo organizacional em três instituições de ensino superior no Estado de Santa Catarina	64
Tabela 3.8	Distribuição da ocorrência de “atividades ou atuações de escolares” propostos como objetivos de ensino de disciplinas específicas que compõem a formação do psicólogo organizacional em três instituições de ensino superior no Estado de Santa Catarina	67
Tabela 3.9	Expressões “vagas” ou “ambíguas” propostas como objetivos de ensino de disciplinas específicas que compõem a formação do psicólogo organizacional na universidade “A”	73
Tabela 3.10	Expressões “vagas” ou “ambíguas” propostos como objetivos de ensino de disciplinas específicas que compõem a formação do psicólogo	77

	organizacional na universidade “B”	
Tabela 3.11	Expressões “vagas” ou “ambíguas” propostas como objetivos de ensino de disciplinas específicas que compõem a formação do psicólogo organizacional na universidade “C”	80
Tabela 3.12	Distribuição da ocorrência de “comportamentos intermediários” propostos como objetivos de ensino de disciplinas específicas que compõem a formação do psicólogo organizacional, em três instituições de ensino superior no Estado de Santa Catarina	87
Tabela 3.13	Distribuição da ocorrência de “Comportamentos” propostos como objetivos de ensino de disciplinas específicas que compõem a formação do psicólogo organizacional em três instituições de ensino superior no Estado de Santa Catarina	89
Tabela 4.1	Distribuição dos tipos de objetivos identificados nos planos de ensino de disciplinas específicas que constituem a formação do psicólogo organizacional, em três Instituições de Ensino Superior do Estado de Santa Catarina	101
Tabela 4.2	Distribuição da ocorrência dos tipos de referências indicadas como básicas e complementares nos planos de ensino das disciplinas obrigatórias e optativas, em três universidades do Estado de Santa Catarina	108
Tabela 4.3	Distribuição da ocorrência de origem de produção das referências indicadas nos planos de ensino de disciplinas obrigatórias e optativas em três universidades do Estado de Santa Catarina	109
Tabela 4.4	Distribuição da ocorrência do tempo de edição das referências indicadas em planos de ensino de disciplinas obrigatórias e optativas em 3 universidades do Estado de Santa Catarina	110
Tabela 4.5	Distribuição das características das disciplinas específicas que constituem a formação do psicólogo organizacional, presentes nos planos de ensino, em três universidades do Estado de Santa Catarina	113
Tabela 5.1	Proposições de “objetivos de ensino” para compor a formação do psicólogo organizacional e do trabalho derivados a partir de expressões de objetivos originalmente propostos por professores da área	122



## APÊNDICES

### Folha de Registro

Para observação e identificação da natureza do objetivo proposto pelos professores de disciplinas de Psicologia Organizacional e do Trabalho

Identificação da Instituição                      (   ) univ. A                      (   ) univ. B                      (   ) univ. C

Objetivos propostos por professores	Natureza do objetivo, segundo as categorias de observação
Ajeitar as relações entre trabalhadores e empregadores	Expressão vaga
explicar aos alunos as principais técnicas de pesquisa de fenômenos psicológico	Atividade de professor em contexto de ensino

## Folha de Registro

Para observação e identificação das unidade de objetivos de ensino de das indicações de Referências em planos de ensino de P.O.T

**Identificação da  
Instituição**

( ) univ. A

( ) univ. B

( ) univ. C

<b>“Objetivo de ensino” proposto</b>	<b>Unidades de objetivos identificadas e reescritas</b>	<b>Total</b>
2. Desenvolver habilidades práticas / e teóricas sobre a atuação do psicólogo nas organizações de trabalho relacionado à saúde no trabalho.	1.1 Desenvolver habilidades práticas sobre a atuação do psicólogo nas organizações de trabalho relacionado à saúde no trabalho. 1.2 Desenvolver habilidades teóricas sobre a atuação do psicólogo nas organizações de trabalho relacionado à saúde no trabalho.	2

## ANEXO

### Lista de verbos utilizada como instrumento para analisar objetivos de ensino propostos por professores de disciplinas relacionadas à formação específica do Psicólogo Organizacional e do Trabalho

<b>Verbos</b> (em ordem alfabética)	<b>Definição<sup>7</sup></b>
<b>A</b>	
Acessar	1. Estabelecer comunicação com (computador, ou dispositivo a ele ligado), para fazer uso de seus recursos, ou dos serviços por ele oferecidos. 2. P. ext. Obter ou utilizar dessa maneira (dados, arquivos, programas, serviços, etc., armazenados ou processados em computador)
Analisar	1. Decompor (um todo) em suas partes componentes; fazer análise de: 2. Observar, examinar com minúcia; esquadrinhar: 3. Submeter a crítica; examinar criticamente: 4. E. Ling. Decompor (uma oração ou período) nos seus elementos, a fim de classificar cada um destes, de acordo com as regras gramaticais. V. p. 5. Proceder à análise, estudo, apreciação, ou exame, de si próprio:
Aperfeiçoar	1. Tornar perfeito ou mais perfeito. 2. Acabar com perfeição; concluir com esmero. 3. Dar a última demão a; acabar, completar: 4. Perfazer ou completar (o que estava incompleto). V. p. 5. Adquirir maior grau de instrução ou aptidão: 6. Emendar os próprios defeitos; corrigir-se, emendar-se.
Apresentar	1. Pôr diante, à vista, ou na presença de. 2. Oferecer ou expor à vista; mostrar: 3. Mostrar, exhibir: 4. Passar às mãos de; entregar: 5. Expor, aduzir: 6. Fazer travar conhecimento ou relações sociais. 7. Submeter a apreciação; indicar, propor: V. t. d. e i. 8. Pôr diante, à vista ou na presença; mostrar: 9. Dar, manifestar; exprimir, expressar: 10. Dar a conhecer uma ou mais pessoa(s) a outra(s), pô-la(s) em contato, em presença dela(s) ou mediante carta de apresentação: 11. Passar às mãos; entregar: 12. Mostrar, exhibir. 13. Dar a conhecer (espetáculo, obra de arte, etc.) a. 14. Oferecer, dar; ofertar. V. transobj. 15. Dar a conhecer (alguém) como. V. p. 16. Ser presente; comparecer; mostrar-se: 17. Ir à presença de alguém:

<sup>7</sup> As definições apresentadas foram retiradas de: “Ferreira, A. B. H. (1999). *Novo dicionário Aurélio - Século XXI*. Edição eletrônica, versão 3.0. Editora Nova Fronteira & Lexikon Informática” e compiladas para servir de instrumento para observação e registro dos objetivos de ensino.

	18. Identificar-se, nomear-se: 19. Surgir, manifestar-se: 20. Parecer, afigurar-se, figurar-se: 21. Mostrar-se em público, dando impressão boa ou má, pela educação, pela maneira de vestir-se, etc.: 22. Fazer, ou participar de apresentação.
Atuar	1. Exercer atividade, ou estar em atividade; agir. V. t. i. 2. Exercer influência; influir: 3. Fazer pressão; pressionar: V. t. d. 4. Dar atividade a; pôr em ação.
Avaliar	1. Determinar a valia ou o valor de: 2. Apreciar ou estimar o merecimento de: 3. Calcular, computar: 4. Fazer idéia de; supor: 5. Reconhecer a grandeza, a intensidade, a força de. 6. Fazer a avaliação de: V. t. d. e i. 7. Determinar a valia ou o valor, o preço, o merecimento, etc.; calcular, estimar: V. t. i. 8. Fazer a apreciação; ajuizar: V. p. 9. Reputar-se, considerar-se:

## B

Buscar	1. Tratar de descobrir, de encontrar; procurar: 2. Tratar de trazer ou levar: 3. Ir ter a, dirigir-se para (alguma parte): 4. Tratar de conhecer; investigar, pesquisar, perquirir: 5. Tratar de obter, de adquirir, de conquistar: 6. Esforçar-se por; empenhar-se em: 7. Esforçar-se por; tentar, procurar: 8. Engendrar, imaginar, idear, planejar: 9. Recorrer a:
--------	---

## C

Capacitar	1. Tornar capaz; habilitar: 2. Convencer, persuadir: V. p. 3. Tornar-se capaz; habilitar-se. 4. Convencer-se, persuadir-se.
Caracterizar	1. Pôr em evidência o caráter de; assinalar, distinguir: 2. Descrever com propriedade, assinalando os caracteres de: 3. Cin. Teatr. Telev. Fazer a caracterização de (o ator). V. p. 4. Assinalar-se, distinguir-se: 5. Cin. Teatr. Telev. Submeter-se (o ator) à caracterização.
Citar	1. Mencionar ou transcrever como autoridade ou exemplo: 2. Mencionar o nome de; fazer referência a: 3. Referir ou transcrever (um texto) em apoio do que afirma: 4. Jur. Avisar, intimar ou apazara para comparecer em juízo ou cumprir qualquer ordem judicial:
Compreender	1. Conter em si; constar de; abranger: 2. Incorporar, englobar; incluir: 3. Alcançar com a inteligência; atinar com; perceber, entender: 4. Perceber ou alcançar as intenções ou o sentido de: 5. Entender (alguém), aceitando como é: 6. Dar-se conta de; perceber, ver:

	<p>7. Entender, ouvir: V. p.</p> <p>8. Estar incluído ou contido; encerrar-se.</p>
Comprometer	<p>V. t. d. e i.</p> <p>1. Fazer assumir compromisso; obrigar por compromisso: 2. Implicar; envolver: V. t. d.</p> <p>3. Dar, como garantia; empenhar: 4. Expor a perigo; arriscar, aventurar: 5. Pôr (alguém) em má situação, ou em situação suspeita: V. p.</p> <p>6. Assumir compromisso, responsabilidade; obrigar-se:</p>
Conceber	<p>1. Formar [o embrião (1)], pela fecundação do óvulo; gerar. 2. Sentir em si o germe de (uma criação intelectual), dando-lhe forma, expressão; criar pela imaginação; inventar, imaginar: 3. Criar, formar: 4. Projetar, planejar: 5. Formar no espírito ou no coração: 6. Compreender, entender: 7. Figurar; imaginar: 8. Explicar, interpretar: V. transobj.</p> <p>9. Figurar; imaginar: V. int.</p> <p>10. Dar à luz (q. v.):</p>
Conceituar	<p>1. Formular conceito de, ou acerca de: 2. Formar conceito acerca de; julgar, avaliar: 3. Concorrer para o bom ou mau conceito de: V. transobj.</p> <p>4. Fazer conceito; formar opinião de; classificar: V. t. i.</p> <p>5. Avaliar, ajuizar:</p>
Contextualizar	<p>1. Encadeamento das idéias dum escrito. 2. V. contextura: 3. Aquilo que constitui o texto no seu todo; composição. 4. Conjunto; todo, totalidade: 5. Argumento, assunto. 6. Semiol. Referente. 7. E. Ling. Ambiente. 8. E. Ling. Numa situação de comunicação, características extralingüísticas que determinam a produção lingüística, como, p. ex., o grau de formalidade ou de intimidade entre os falantes.</p>
Contribuir	<p>1. Cooperar, colaborar; concorrer: 2. Ter parte (em um resultado); concorrer: 3. Pagar contribuição: V. t. d. e i.</p> <p>4. Entrar com; fornecer: V. bit. i.</p> <p>5. Cooperar, fornecendo ou proporcionando (algo): 6. Restr. Ter parte numa despesa comum: V. int.</p> <p>7. Ter parte numa despesa comum:</p>
Criticar	<p>1. Fazer a crítica de; analisar. 2. Dizer mal de; censurar.</p>
<b>D</b>	
Debater	<p>1. Examinar em debate; tratar de; discutir: 2. Contestar, questionar: 3. Tratar de; discutir: V. int.</p>

	<p>4. Discutir, porfiar, contender. V. p.</p> <p>5. Agitar-se muito, resistindo ou procurando libertar-se, ou tentando fugir de situação penosa:</p>
Demonstrar	<p>V. t. d.</p> <p>1. Provar por meio de raciocínio concludente; fazer a demonstração de; comprovar, patentear, confirmar:</p> <p>2. Mostrar, manifestar, evidenciar, revelar:</p> <p>3. Ensinar praticamente; explicar, mostrando o objeto de que se trata:</p> <p>V. t. d. e i.</p> <p>4. Dar a conhecer; fazer ver; mostrar:</p> <p>5. Manifestar, indicar, revelar:</p> <p>6. Provar, confirmar, evidenciar:</p> <p>V. p.</p> <p>7. Dar-se a conhecer; revelar-se</p>
Descrever	<p>1. Fazer a descrição de; narrar.</p> <p>2. Expor, contar minuciosamente:</p> <p>3. Fazer, perfazer, produzir, movimentando-se; traçar:</p> <p>V. t. d. e i.</p> <p>4. Expor, contar minuciosamente:</p>
Desempenhar	<p>1. Resgatar (o que se dera como penhor).</p> <p>2. Livrar de dívidas.</p> <p>3. Cumprir (aquilo a que se estava obrigado):</p> <p>4. Exercer, executar:</p> <p>5. Representar, interpretar:</p> <p>V. int.</p> <p>6. Representar ou interpretar um papel, ou papéis:</p> <p>V. p.</p> <p>7. Cumprir, executar:</p>
Despertar	<p>1. Tirar do sono; acordar; espertar:</p> <p>2. Excitar, estimular:</p> <p>3. Fazer nascer; dar origem a:</p> <p>4. Dar ocasião a; provocar:</p> <p>V. t. d. e i.</p> <p>5. Tirar, arrancar:</p> <p>6. Causar, provocar, produzir:</p> <p>V. pred.</p> <p>7. Acordar em certo estado:</p> <p>V. int.</p> <p>8. Sair do sono; acordar, espertar:</p> <p>9. Aparecer, despontar, mostrar-se, revelar-se:</p> <p>V. p.</p> <p>10. Sair do sono; acordar, espertar.</p> <p>11. Sair do estado de torpor ou de inércia; readquirir força ou atividade. [Part.: despertado e (irreg.) desperto.]</p> <p>S. m.</p> <p>12. Ato de despertar:</p>
Diagnosticar	<p>1. Fazer o diagnóstico de:</p> <p>2. Dar ou estabelecer como diagnóstico:</p>
Discutir	<p>t. d.</p> <p>1. Debater (questão, problema, assunto).</p> <p>2. Examinar, investigar, questionando:</p> <p>3. Pôr em debate, em discussão; contestar:</p> <p>4. Defender ou impugnar (assunto controvertido); questionar:</p> <p>V. t. i.</p> <p>5. Travar discussão; questionar:</p> <p>V. int.</p> <p>6. Tomar parte em discussão:</p> <p>7. Questionar, contender:</p>
Distinguir	<p>1. Diferençar; discriminar; discernir:</p>

	2. Dividir; separar: 3. Avistar, divisar: 4. Caracterizar; determinar; especificar: 5. Perceber, ouvir: 6. Tornar notável; pôr em evidência: 7. Mostrar preferência por, consideração especial a: 8. Dar distinção (6) a. V. t. d. e i. 9. Fazer distinção; discriminar: V. int. 10. Fazer distinção: V. p. 11. Salientar-se, sobressair-se; relevar-se, evidenciar-se: 12. Diferençar (5):
<b>E</b>	
Elaborar	1. Preparar gradualmente e com trabalho: 2. Formar, organizar: 3. Dispor as partes de; pôr ordem; ordenar. 4. Tornar assimilável (os alimentos). V. p. 5. Operar-se; formar-se.
Entender	Ter idéia clara de; compreender, perceber: 2. Ter experiência ou conhecimento de; ser perito ou prático em: 3. Inferir, deduzir, concluir, depreender: 4. Crer, achar, pensar: 5. Julgar; interpretar. 6. Alcançar a significação, o sentido, a idéia de: 7. Ter intento, propósito, tenção de: 8. Ouvir; perceber: V. t. i. 9. Meditar, cogitar: 10. Ocupar-se; cuidar: 11. Ter conhecimento e/ou prática; ser hábil ou perito: 12. Dizer respeito; relacionar-se: 13. Contender; altercar: V. t. c. V. int. 14. Exercer mando ou vigilância: V. p. 15. Saber o que faz. 16. Aplicar-se em; ocupar-se. 17. Travar e/ou manter entendimento; comunicar-se; dialogar: S. m. 18. Juízo, opinião, parecer:
Esclarecer	1. Tornar claro; iluminar, alumiar; aclarar; clarear: 2. Tornar claro, compreensível; elucidar, aclarar: 3. Dar ou prestar explicação, esclarecimento, a: 4. Ilustrar, iluminar, abrilhantar: 5. Fazer nobre, ilustre. V. t. d. e i. 6. Dar ou prestar explicação, esclarecimento: V. int. 7. Tornar-se claro; iluminar-se; alvorecer: V. p. 8. Obter esclarecimentos; informar-se. 9. Ilustrar-se, enobrecer-se. 10. Acender-se, iluminar-se:
Estabelecer	1. Fazer estável, firme; fixar; estabilizar: 2. Criar, instituir, fundar:

	3. Instalar, alojar: 4. Determinar, assentar; fixar: 5. Dar forma regular e estável a; organizar, dispor: 6. Dar estabilidade a; dar meios de vida a: 7. Demonstrar, provar; assentar. 8. Ordenar, mandar, determinar. 9. Pôr em vigor; vulgarizar. V. t. d. e i. 10. Firmar, celebrar: V. p. 11. Fixar residência; alojar-se, instalar-se, colocar-se, fixar-se. 12. Tomar forma estável e permanente; organizar-se. 13. Abrir estabelecimento comercial ou industrial. 14. Pôr casa; tomar estado; casar(-se).
Executar	1. Levar a efeito; efetuar, efetivar, realizar: 2. Tornar efetivas as prescrições de; cumprir: 3. Fazer construir. 4. Tocar <sup>2</sup> (6): 5. Cantar (3): 6. Representar, interpretar, encenar: 7. Jur. Promover a execução de (uma sentença judicial ou de documento de dívida que legitime a ação executiva). 8. Supliciar em nome da lei; justicar. 9. Supliciar (2): 10. Inform. Processar (instrução, rotina ou subrotina) de um programa (9); rodar.
Explicitar	1. Tornar explícito 2. Expresso formalmente; claro, desenvolvido, explicado

## I

Identificar	1. Tornar idêntico, igual: 2. Determinar a identidade (2 e 3) de. 3. Determinar a origem, a natureza, as características de. 4. Determinar a classificação taxonômica de (organismo). 5. Fazer de (várias coisas) uma só: V. t. d. e i. 6. Tornar idêntico: V. p. 7. Tomar o caráter de. 8. Compenetrar-se do que outrem sente ou pensa. 9. Afazer-se, ajustar-se. 10. Apresentar dados ou documentos, etc., para a própria identificação:
Instrumentalizar	
Intervir	1. Tomar parte voluntariamente; meter-se de permeio, vir ou colocar-se entre, por iniciativa própria; ingerir-se: 2. Interpor a sua autoridade, ou os seus bons ofícios, ou a sua diligência: 3. Ser ou estar presente; assistir. V. int. 4. Ocorrer incidentemente; sobrevir: 5. Tomar parte voluntariamente, meter-se de permeio, em discussão, conflito, etc.:
Investigar	1. Seguir os vestígios de. 2. Fazer diligências para achar; pesquisar, indagar, inquirir: 3. Examinar com atenção; esquadrinhar:

## L

Levantar	1. Pôr ao alto; alçar, erguer: 2. Pôr em posição ereta; pôr direito; erguer: 3. Ajudar a sair da cama, a levantar-se: 4. Dar mais altura a; tornar mais alto: 5. Dirigir (os olhos, o olhar, a vista) para o alto.
----------	--



	6. Erigir, edificando ou reedificando: 7. Arvorar, hastear, içar: 8. Erguer do chão, apanhar (o que estava caído). 9. Aumentar, fazer crescer (o preço de algo). 10. Colocar a postos; aparelhar, aprestar: 11. Aumentar de volume, elevar: 12. Exaltar, sublimar; enobrecer, engrandecer: 13. Provocar, promover, suscitar: 14. Entusiasmar, incitar, excitar: 15. Remover, afastar: 16. Tornar sem efeito; abolir, revogar: 17. Fazer cessar; encerrar: 18. Sugerir, propor; lembrar, lançar: 19. Alcançar, obter, conquistar: 20. Fazer o levantamento topográfico de. 21. Dar realce, vida, a; realçar, avivar: 22. Arrolar, inventariar, após um trabalho de pesquisa ou investigação; fazer a estatística de: 23. Fazer o levantamento arquitetônico de. 24. Fazer partir (a caça). 25. Tip. Apanhar (a letra) na caixa para levá-la ao componedor. [Cf., nesta acepç., compor (11).] 26. Bras. RS Tirar (o gado) do campo ou de outro lugar onde está. 27. Elevar, erguer, alçar: 28. Erigir em homenagem: V. t. c. 29. Levantar (1): 30. Conseguir, obter (dinheiro), por empréstimo ou por outro meio: V. t. d. e c. 31. Levantar (28). V. transobj. 32. Eleger por aclamação; aclamar: V. int. 33. Altear-se, erguer-se; levantar-se: 34. Sair da cama; levantar-se: & 35. Subir de preço. 36. Tornar-se alto ou mais alto; crescer. 37. Fazer que algo realce, adquira vida: 38. Bras. Chulo Ter ereção; ter potência sexual: V. p. 39. Pôr-se de pé; firmar-se nos pés; erguer-se: 40. Sair da cama: 41. Exaltar-se, pronunciar-se, manifestar-se, protestando. 42. Sublevar-se, rebelar-se. 43. Desenvolver-se, desencadear-se; surgir: 44. Raiar, surgir, aparecer: 45. Reabilitar-se, reerguer-se: 46. Recuperar a saúde; convalescer.
<b>O</b>	
Oportunizar	1. Qualidade de oportuno. 2. Ocasão, ensejo, lance. 3. Circunstância adequada ou favorável; conveniência
<b>P</b>	
Participar	1. Fazer saber; informar, anunciar, comunicar: V. t. d. e i. 2. Fazer saber; informar, anunciar, comunicar: V. t. i.

	3. Ter ou tomar parte: 4. Ter ou receber parcela de um todo: 5. Associar-se pelo pensamento ou pelo sentimento: 6. Ter traço(s) em comum, ponto(s) de contato, analogia(s):
Pesquisar	1. Ter idéia clara de; compreender, perceber: 2. Ter experiência ou conhecimento de; ser perito ou prático em: 3. Inferir, deduzir, concluir, depreender: 4. Crer, achar, pensar: 5. Julgar; interpretar. 6. Alcançar a significação, o sentido, a idéia de: 7. Ter intento, propósito, tenção de: 8. Ouvir; perceber: V. t. i. 9. Meditar, cogitar: 10. Ocupar-se; cuidar: 11. Ter conhecimento e/ou prática; ser hábil ou perito: 12. Dizer respeito; relacionar-se: 13. Contender; alterar: V. t. c. V. int. 14. Exercer mando ou vigilância: V. p. 15. Saber o que faz. 16. Aplicar-se em; ocupar-se. 17. Travar e/ou manter entendimento; comunicar-se; dialogar: S. m. 18. Juízo, opinião, parecer:
Possibilitar	1. Tornar possível: 2. Apresentar como possível.
Prevenir	1. Dispor com antecipação; preparar: 2. Chegar antes de; adiantar-se ou antecipar-se a: 3. Dispor de maneira que evite (dano, mal); evitar: 4. Impedir que se realize; proibir, vedar: 5. Dizer ou fazer antes que outro diga ou faça: 6. Realizar antecipadamente; ir ao encontro de: 7. Interromper, cortar, atalhar: V. t. d. e i. 8. Avisar, informar com antecedência: 9. Fazer propender; dispor: V. int. 10. Acautelar-se, defender-se: V. p. 11. Acautelar-se, preparar-se, precaver-se: 12. Armar-se, apetrechar-se, premunir-se:
Promover	1. Dar impulso a; trabalhar a favor de; favorecer o progresso de; fazer avançar; fomentar: 2. Fazer avançar; dar: 3. Ser a causa de; causar, gerar, provocar, originar: 4. Requerer, solicitar, propondo: 5. Diligenciar para que se realize, se efetue, se verifique: V. t. d. e i. 6. Elevar a (cargo ou categoria superior):
Propiciar	1. Tornar propício, favorável: 2. Fazer aparecer inesperadamente; deparar, proporcionar:
Proporcionar	transitivo direto, bitransitivo e pronominal 1. tornar(-se) proporcional; harmonizar(-se), adaptar(-se) bitransitivo 2. dar a (alguém) a oportunidade de (algo); oferecer, promover, propiciar transitivo direto e bitransitivo 3. pôr (algo) ao alcance de (outrem); prestar, fornecer, dar, ministrar transitivo direto e bitransitivo

	4. pôr à disposição de; oferecer, facultar
<b>R</b>	
Reconhecer	1. Conhecer de novo (quem se tinha conhecido em outro tempo): 2. Admitir como certo: 3. Perfilhar (1): 4. Certificar-se de; constatar, verificar: 5. Confessar, aceitar: 6. Examinar a situação de; observar, explorar: 7. Declarar, afirmar, proclamar: 8. Declarar (um governo) reconhecido legitimamente. 9. Dar a conhecer; caracterizar, identificar: 10. Mostrar-se agradecido por: V. t. d. e i. 11. Admitir como legal; assegurar: V. transobj. 12. Admitir como bom, verdadeiro ou legítimo; conhecer: V. p. 13. Declarar-se, confessar-se:
Refletir	1. Fazer retroceder, desviando da direção inicial: 2. Causar reflexão (6) de. 3. Reproduzir a imagem de; espelhar, retratar: 4. Deixar ver; revelar, mostrar, traduzir: 5. Reproduzir, repercutir, repetir: V. t. d. e i. 6. Reproduzir a imagem de; espelhar, retratar: V. int. 7. Mudar de direção, voltando; retroceder, recuar. 8. Pensar maduramente; meditar, reflexionar: V. t. i. 9. Pensar maduramente; meditar, reflexionar: 10. Fazer eco; recair, incidir: V. t. c. 11. Mudar de direção, voltando; retroceder, recuar: V. p. 12. Retratar-se, representar-se, reproduzir-se: 13. Incidir, recair. 14. Transmitir-se, repercutir-se, comunicar-se:
Relacionar	1. Referir, narrar, relatar: 2. Dar ou fazer relação de; pôr em lista; arrolar, pautar: V. t. d. e i. 3. Fazer adquirir relações, amizades: 4. Estabelecer relação, analogia (entre coisas diferentes); confrontar: V. p. 5. Ter relação ou analogia; ligar-se: 6. Adquirir relações; travar conhecimento ou amizade:
Remeter	1. Acometer com ímpeto; investir contra; atacar: 2. Delongar, adiar, espaçar, procrastinar: V. t. d. e i. 3. Mandar, enviar, expedir: 4. Confiar, encomendar, recomendar: 5. Sujeitar, expor, submeter: 6. Entregar, deixar: V. t. i. V. t. c. 7. Investir, arrojar-se, atirar-se, arremeter: V. p. 8. Entregar-se, dar-se, aplicar-se: 9. Estar por; entregar-se, confiar-se: 10. Referir-se, aludir:

Ressaltar	1. Tornar saliente; dar vulto ou relevo a; relevar, destacar: V. int. 2. Dar muitos saltos. 3. Distinguir-se, relevar-se, sobressair, ressortir:
<b>S</b>	
Subsidiar	1. Dar subsídio a: 2. Contribuir com subsídio para; auxiliar, ajudar.
<b>V</b>	
Vivenciar	1. Viver, sentir ou captar em profundidade: